

**Grundlagen eines gesellschaftswissenschaftlich-
erziehungswissenschaftlichen Verständnisses
des frühkindlichen Autismus als Basis einer
Pädagogik autistischer Kinder**

**Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde des
Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg**

**vorgelegt von
Georg Feuser
aus Karlsruhe**

1978

Marburg 1977

**Grundlagen eines gesellschaftswissenschaftlich-
erziehungswissenschaftlichen Verständnisses
des frühkindlichen Autismus als Basis einer
Pädagogik autistischer Kinder**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde des
Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg

vorgelegt von
Georg Feuser
aus Karlsruhe

Marburg 1977



Vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der
Philipps-Universität Marburg/Lahn als Disser-
tation angenommen am 01.03.1978

Tag der mündlichen Prüfung am 15.03.1978

Berichterstatter: Prof. Dr. Wolfgang Klafki

Mitberichterstatter: Prof. Dr. Wolfgang Jantzen

INHALTSVERZEICHNIS

GRUNDLAGEN EINES GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTLICH-ERZIEHUNGS- WISSENSCHAFTLICHEN VERSTÄNDNISSES DES FRÜHKINDLICHEN AUTISMUS ALS BASIS EINER PÄDAGOGIK AUTISTISCHER KINDER

Vorbemerkungen	1
I. Teil	
Das Problem des kindlichen Autismus unter dem Aspekt seiner wissenschaftlichen Erforschung im Rahmen der Behindertenpädagogik und ihrer Nachbardisziplinen	5
1. Einleitende Problemorientierung	6
2. Die wissenschaftliche Position und das Selbstverständnis der Behindertenpädagogik	12
2.1 Die Bedeutung der Tendenzwenden in der Heilpädagogik für die Situation der Behinderten und ein neues Verständnis der Behindertenpädagogik	12
2.2 Die Behindertenpädagogik im Spiegel einer pädagogischen Anthropologie und anthropologischen Pädagogik	17
2.3 Die Behindertenpädagogik als Gesellschaftswissenschaft	31
2.3.1 Das dialektische Verhältnis der biologischen Voraussetzungen und der gesellschaftlichen Verhältnisse	34
2.3.2 Der Behinderte als Subjekt im Bemühen um seine Persönlichkeitsentwicklung	41
2.3.3 Die relative Autonomie der Behindertenpädagogik	49
3. Beschreibung und Abgrenzung der Autismus-Syndrome - ein Überblick -	59
3.1. Der 'frühkindliche Autismus' (Kanner)	63
3.2 Die 'autistische Psychopathie' (Asperger)	70
3.3 Zum Problem der Nosologie, Ätiologie und Pathogenese	72
3.3.1 Der erbbiologische Aspekt	73
3.3.2 Der psychogenetische Aspekt	75
3.3.3 Der organologische Aspekt	79

3.4	Zur Differentialdiagnose und Klassifikation der Autismus-Syndrome	91
3.5	Häufigkeit und Prognose der Autismus-Syndrome	97
4.	Ansätze und Kritik einer Psychologie des kindlichen Autismus - zwei Beispiele -	102
4.1	Die organologisch-kausale Theorie nach DELACATO	103
4.2	Das entwicklungspsychologische Modell nach BOSCH, LUTZ und SCHUMANN	115
4.3	Kritik an der Beschreibung des kindlichen Autismus aus der Sicht der Behindertenpädagogik	126
4.3.1	Kritik »im« und »am« System des psychologischen Modells	128
4.3.1.1	Das Erscheinungsbild des kindlichen Autismus	140
4.3.1.2	Zur begrifflichen Fassung der Problematik im Rahmen der Behindertenpädagogik	143
4.3.2	Kriterien der Diagnose des kindlichen Autismus	156
4.3.3	Zusammenfassung und Überleitung	166

II. Teil

Die Gesamtsituation des autistischen Kindes unter dem Aspekt des Werdens seiner Persönlichkeit		175
5.	Zum Verständnis des kindlichen Autismus im Rahmen der Behindertenpädagogik	176
5.1	Beschreibung der in den Erarbeitungsprozeß einbezogenen autistischen Kinder	180
5.2	Aspekte und Dimensionen der Persönlichkeit autistischer Kinder	183
5.2.1	Die Wahrnehmungstätigkeit als zentrale Kategorie des Verständnisses der Persönlichkeitsentwicklung der autistischen Kinder	195
5.2.2	Die Isolation als zentrale Kategorie des Verständnisses der Gesamtsituation der autistischen Kinder	267
5.2.2.1	Die Kategorie: Isolation	283
5.2.2.2	Das Bedingungsgeflecht der Isolation	316
6.	"Man darf vermuten, daß sich die Beziehungen und Begriffe, aber auch die Vorstellungen von Personen und Dingen aus Vorstellungen von Beziehungsvorgängen und Beziehungszuständen herausgelöst haben." (Buber, 1965, S. 22/23)	343
6.1	Die veränderte Beziehung zur Realität	352
6.1.1	Die Beziehung zu den Objekten	367

6.1.2	Die interpersonellen Beziehungen	376
6.1.3	Die interpersonale Beziehung	394
6.2	Zusammenfassung der Thesen	401
7.	Schlußbemerkungen	405
8.	Anmerkungen	409
9.	Literaturverzeichnis	422
9.1	Spezielle Literatur zum Autismusproblem	422
9.2	Allgemeine Literatur	434

VORBEMERKUNGEN

In einer Arbeit zur 'Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität' ¹⁾, die erstmals 1924 in Moskau veröffentlicht wurde, schreibt WYGOTSKI:

"Die Sozialerziehung des defektiven Kindes, die auf den Methoden der sozialen Kompensation seines angeborenen Mangels beruht, ist der einzig wissenschaftlich begründete und ideologisch richtige Weg. Die spezielle Erziehung muß der sozialen Erziehung untergeordnet sein, muß mit ihr verknüpft werden - und sogar noch mehr - muß mit ihr organisch verschmelzen, muß zu ihrem Bestandteil werden.

Wovon die Menschheit stets geträumt, was sie aber stets als ein religiöses Wunder angesehen hat, daß die Blinden zu sehen und die Tauben zu sprechen beginnen, das zu verwirklichen ist die Sozialerziehung berufen, die in der größten Epoche der endgültigen Umgestaltung der Menschheit in Angriff genommen wird.

Vermutlich wird die Menschheit früher oder später sowohl die Blindheit als auch die Gehörlosigkeit besiegen. Aber wesentlich früher wird sie sozial und pädagogisch als medizinisch und biologisch besiegen. Möglicherweise ist die Zeit nicht mehr fern, da die Pädagogik es als peinlich empfinden wird, von einem defektiven Kind zu sprechen, weil das ein Hinweis darauf sein könnte, es handele sich um einen unüberwindbaren Mangel seiner Natur.

Der sprechende Gehörlose, der arbeitende Blinde - sie nehmen am allgemeinen Leben in seiner ganzen Fülle teil - werden selbst ihren Mangel nicht mehr spüren, und sie werden dazu anderen Menschen auch keinen Anlaß mehr geben. In unseren Händen liegt es, so zu handeln, daß das gehörlose, das blinde und das schwachsinnige Kind nicht defektiv sind. Dann wird auch das Wort selbst verschwinden, das wahrhafte Zeichen für unseren eigenen Defekt." (Wygotski, 1975, S. 70/71)

Diese Ausführungen WYGOTSKIs umreißen in präziser Form das Anliegen dieser Arbeit, auch wenn es vordergründig den Anschein hat, die hier zu behandelnde Thematik stünde in keinerlei Beziehung zu den zitierten Ausführungen.

Ein Zusammenhang dazu besteht nicht etwa in dem Versuch,

das durch ein 'Autismus-Syndrom' behinderte Kind als 'gehörlos', 'blind', 'schwachsinnig' oder durch die Addition der genannten Beeinträchtigungen zu klassifizieren. Das würde den Intentionen, wie sie WYGOTSKI mit seinen Ausführungen von 1924 als eine Perspektive und Zielrichtung zukünftiger Behindertenpädagogik ausgebracht hat - sie kann als Sozialerziehung des als 'behindert' erkannten Kindes oder Jugendlichen verstanden werden -, zuwiderlaufen. Der Zusammenhang ist nach nunmehr 33jähriger Erforschung der 'Autismus-Syndrome' im Kindesalter, die nach der Erstbeschreibung durch KANNER (1943) als 'Frühkindlicher Autismus' und ASPERGER (1943) als 'Autistische Psychopathie' nahezu ausschließlich im Bereich der Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters und der Psychologie stattgefunden hat, vielmehr darin zu sehen, daß heute mehr denn je die Notwendigkeit besteht, die Sozialerziehung der Kinder mit Autismus-Syndrom in ihrer Gesamtheit darzustellen bzw. zu erarbeiten, d. h., die systematische erziehungswissenschaftliche Diskussion und Grundlagenforschung über den 'kindlichen Autismus' im Bereich der Behindertenpädagogik einzuleiten.

Bei der Durchsicht der heute bereits nicht mehr vollständig zu überschauenden Literatur zum Problem des 'kindlichen Autismus' kann festgestellt werden, daß die Mehrzahl der vorliegenden Arbeiten auch um Fragestellungen zur Erziehung und Bildung dieser Kinder bemüht sind, was im Widerspruch zu dem Vorhaben zu stehen scheint, eine erziehungswissenschaftliche Diskussion und Grundlagenforschung im Rahmen der Behindertenpädagogik einzuleiten. Eine sinnvolle Aufgabe könnte dann nur noch darin gesehen werden, die Ergebnisse der bereits geführten Diskussion zu systematisieren. Der angedeutete Widerspruch scheint bestätigt zu werden, wenn man berücksichtigt, daß 1971 in Lüdenscheid die Vereinigung 'Hilfe für das autistische Kind e. V.' gegründet wurde ²⁾, sich die Bundesvereinigung 'Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V.' ³⁾ verstärkt um die Erziehung und Bildung autistischer Kinder bemüht und schon 1972 in ihrer Vierteljahresschrift 'Lebenshilfe' Empfehlungen 'Zur Erziehung von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen' ⁴⁾ herausgegeben hat, sich der 'Verband Deutscher Sonderschulen e. V.' ⁵⁾

auf der Basis eines Antrages der Hauptversammlung 1973 in Hannover ebenfalls um diese Problematik bemüht und in vielen Großstädten oder im Rahmen von Kliniken, wie z. B. in Berlin, Bremen, Hamburg, Hannover, Münster oder Viersen, um nur einige zu nennen, in den letzten Jahren Therapiezentren für autistische Kinder eingerichtet wurden. Die Vielfalt dieser Bemühungen, unter denen zumindest in den einschlägigen Publikationen, Informationsveranstaltungen oder Symposien kaum eine Schule in Erscheinung tritt⁶⁾, signalisieren jedoch, daß zum einen noch kein Konsens über Art und Weise der Förderung autistischer Kinder besteht und zum anderen eine erziehungswissenschaftliche Seite der Bearbeitung der Problematik noch nicht in Erscheinung tritt. Die heute überwiegenden Bemühungen sind Versuche der Kompensation bzw. Modifikation des bei den Kindern in Erscheinung tretenden z. T. gravierenden 'autistischen' Verhaltens, mithin praktische, auf die Beeinflussung der Entwicklung der Kinder mit Autismus-Syndrom bezogene Umsetzungsversuche wissenschaftlicher, vor allem medizinischer und psychologischer Erkenntnisse. Dies wird sich u. a. im Laufe der Arbeit erweisen.

Unter Rückbezug auf die Aussage WYGOTSKI's und unter Ein-schluß des speziellen Anliegens dieser Arbeit bleibt der aufgezeigte Widerspruch ein scheinbarer, die gestellte Aufgabe im vollen Umfang bestehen. Das ist der Ausgangspunkt und die erste Grundthese dieser Arbeit.

Parallel dazu artikuliert sich ein Dilemma der Pädagogik des autistischen Kindes: sie steht als Erziehungstheorie und -praxis in Anbetracht der 5 bis 6 Tausend in der BRD vermuteten Kinder mit Autismus-Syndrom hinsichtlich ihrer Früh-, vorschulischen und schulischen Förderung, die nahezu Null ist, in einer krassen Differenz zu der heute, wie bereits oben angeführt, unübersehbaren Fülle an wissenschaftlichen Arbeiten zum Problem. Die Förderung der autistischen wie aller behinderten Kinder kann nur eine Sozialerziehung und damit Auftrag und Aufgabe einer Behindertenpädagogik sein, die Kindern mit Autismus-Syndrom Hilfen im Erwerb der Qualifikationen zum Leben in einer Gesellschaft und nicht für eine Gesellschaft

gibt. Das ist die zweite Grundthese. Auch sie wird noch zu erhellen sein.

Das Dilemma des erziehungswissenschaftlichen Vakuums wird wiederum ein verständliches, da die Grundlegung der geforderten Sozialerziehung trotz des immanenten pädagogischen Bemühens aller Fachdisziplinen um erziehungswissenschaftliche Aussagen nicht geleistet ist, wenngleich selbst die Erstbeschreiber des Syndroms (Kanner, 1943; Asperger, 1944) bereits darum bemüht waren. Diese Bemühungen zu unterstützen und den Versuch zu wagen, sie weiterzuführen, sie auf der Basis eines erziehungswissenschaftlichen Vorgehens neu zu reflektieren, ist das Anliegen dieser Arbeit, wenn sie auch in dieser Beziehung nicht mehr als nur ein Versuch sein kann.

I. TEIL

DAS PROBLEM DES KINDLICHEN AUTISMUS UNTER DEM ASPEKT
SEINER WISSENSCHAFTLICHEN ERFORSCHUNG IM RAHMEN DER
BEHINDERTENPÄDAGOGIK UND IHRER NACHBARDISZIPLINEN

1. EINLEITENDE PROBLEMORIENTIERUNG

Das in den Vorbemerkungen als Anliegen der Arbeit herausgestellte Vorhaben einer wenigstens ansatzweisen Grundlegung eines erziehungswissenschaftlichen Verständnisses des autistischen Kindes wirft schon beim ersten Ansatz dazu nicht nur methodologische Probleme des Vorgehens, sondern auch grundsätzliche Fragen des Verständnisses von Pädagogik im allgemeinen und der Behindertenpädagogik im besonderen auf, weil je nach der Beantwortung dieser Frage der Blickwinkel bestimmt wird, unter dem die Betrachtung des Gegenstandes, hier der Kinder mit Autismus-Syndrom, vorgenommen wird.

Entsprechend wird eine wie auch immer bezogene wissenschaftstheoretische Position nicht nur zur Basis und Leitlinie, bestimmt also nicht nur Ausgangspunkt und Zielrichtung eines Forschungsvorhabens, sondern gerät gleichzeitig in die Funktion eines in bezug auf das Forschungsobjekt selektierenden Instruments. Das besagt - bildlich gesprochen -, daß eine Wahrnehmungseinstellung hinsichtlich der Betrachtung eines Objektes stattfindet. Es kann also wissenschaftlich nur unter der Prämisse eines vorausgesetzten Wissenschaftsverständnisses und einer wissenschaftstheoretischen Position in den Bereichen transparent werden, für die eine optimale wissenschaftliche Wahrnehmungsqualität besteht. Andere als die im dargestellten Sinne als 'wissenschaftliche Wahrnehmungsinhalte' verstehbaren Bereiche derselben Objekte erscheinen zunehmend schwächer, werden als nebensächlich beurteilt oder gar negiert, ähnlich wie zum Rande des vom Auge erfaßbaren Sehfeldes hin Objekte nicht mehr genau erfaßt, in ihrer Kontur kaum wahrgenommen und damit nicht mehr erkannt werden können.

Das entspräche jedoch einem Wissenschaftsverständnis, das in einer Position das wissenschaftliche Instrumentarium bereit hält, mit dem sich der jeweilige Fachwissenschaftler identifiziert, zumal nur er es adäquat einzusetzen und zu bedienen bzw. die damit erzielten Ergebnisse zu analysieren und zu interpretieren vermag, und in der anderen Position das zu erforschende Objekt postiert, ähnlich, wie in einem astronomischen Observatorium die Teleskope auf ferne Welten ausgerichtet sind, um dies in einem Beispiel zu verdeutlichen, das einen Hinweis auf das Verständnis bisheriger Autismus-Forschung zu geben vermag. Dabei wird uns die abzubildende Realität nur nach Maßgabe der Güte des wissenschaftlichen Instrumentariums, hier der optischen Geräte, des Filmmaterials und zusätzlicher Manipulationen wie Zeitraffer oder Zeitdehner erschlossen, Manipulationen, die bei nahen Objekten - verbleiben wir bei dem anskizzierten Beispiel - auf der anderen Seite durch Ausleuchtung und Präparierung der Objekte ergänzt werden können. Entsprechend haben sich, wie bereits bemerkt, bislang vorwiegend die Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters als Teildisziplin der Medizin sowie die Psychologie - ausgenommen die sich entwickelnde Sozialpsychologie - mit dem 'kindlichen Autismus' beschäftigt. Dabei sind schon bei einer groben Durchsicht der Literatur Überschneidungen zwischen medizinischen und psychologischen Fragestellungen vielfältig, beschäftigen sich auch - um nur einige zu nennen - die Arbeiten der Erstbeschreiber des 'Autismus-Syndroms', KANNER (1943, 1944, 1971) und ASPERGER (1944, 1960, 1962, 1968, 1968 a) sowie FISCHER (1965), EISENBERG und KANNER (1959), GREWEL et al (1954), HARTMANN (1964), KEHRER (1972 a, 1972 b), v. KREVELEN (1958, 1964), LUTZ (1968, 1968 a), NISSEN (1971 a, 1971 b), POPELLA (1955), RIMLAND (1964, 1968), SCHACHTER (1968), STERN und SCHACHTER (1953), STUTTE (1960), WEBER (1966) und WING (1973) vorwiegend mit ätiologischen und nosologischen Problemen sowie mit der Klassifizierung des 'Autismus-Syndroms'; CAMPBELL (1973), COLEMAN (1973), DELACATO (1975), DeMYER (1975), GEIGER-MARTY (1968), MARTINIUS (1974) mit einem biologischen und neuropsychologischen, TINBERGEN/TINBERGEN (1972) mit einem ethologischen Ansatz; FRYE (1968), LUTZ (1968), MITTLER (1973), SCHUMANN

(1966), VERHEES (1969), WEBER (1970), WING (1973 d) mit all-gemein- und entwicklungspsychologischen Fragestellungen und BETTELHEIM (1972), KERSTENBERG (1960) u. a. mit tiefenpsychologischen Fragestellungen. Ferner findet man eine Reihe von Arbeiten, die den Aspekt von Begabung, Intelligenz und Denken sowie die Intelligenzdiagnostik und -prognostik in den Vordergrund stellen, wie z. B. DeMYER (1973, 1974), FIRTH (1972), FISCHER (1966), KIPHARD (1972), RUTTER (1973), WASSING/v. KRE-VELEN (1968); Arbeiten, die kommunikative und sprachpsychologische Aspekte betonen und zum Teil auf behavioristischer Basis eine Kompensation der eruierten Defekte zu erreichen trachten, wie z. B. BECKER/CRONMEYER (1972), BOSCH (1962), CORDES/WILKER (1974), CREAK (1972), HEWETT (1965), KEHRER (1972, 1974), KÖRBER (1970), LOVAAS (1966, 1973), RICHS/WING (1975), SCHMIDT (1972), WARD/HODDINOTT (1968), WEBSTER (1973), und Arbeiten, die einen sozialpsychologischen Ansatz vermuten lassen, weitgehend aber nur durch Verhaltensmodifikation eine Anpassung des besonders verhaltensgestörten autistischen Kindes und die Kontrolle motorischer Stereotypen und autoaggressiver Verhalten zum Ziel haben, wie z. B. ASPERGER (1962), BOSCH (1964), DeMYER et al (1972), DÖMER-WALDEYER (1972), DUNDAS (1968), HINTGE/SANDERS/DeMYER (1965), HOWLIN (1973), KANNER (1968), KANNER/RODRIGUEZ/ASHENDEN (1972), LOTTER (1974), LOVAAS/SCHAEFFER/SIMMONS (1965), LOVAAS/SIMMONS (1969) und STÄDELI (1968), um wiederum nur einige Autoren zu nennen.

Nach welchen Gesichtspunkten man auch immer die vorliegende Fachliteratur sichtet, wird es kaum möglich sein, eine Veröffentlichung einer den erziehungswissenschaftlichen Aspekt des Autismus-Problems umfassenden Kategorie zuzuordnen, es sei denn, man wertet methodische Hinweise, Handlungsanweisungen oder psychologisch-therapeutische Ansätze als solche.

Unter Rückgriff auf das eingangs gewählte Bild wäre festzustellen, daß uns in Ermangelung einer fundierten erziehungswissenschaftlichen Aussage zum Problem der Autismus-Syndrome im Kindesalter die vorliegenden Arbeiten nur jeweils einen mehr oder weniger weitreichenden und damit begrenzten Aspekt des 'Autismus' abbilden. Das begründet zwar ein heute nicht mehr verzichtbares Detailwissen über einzelne Aspekte der im

Kindesalter in Erscheinung tretenden Autismus-Syndrome, das uns aber atomisiert und biologistisch bzw. ausfalls-, beeinträchtigungs- und defektspezifisch und damit im Sinne der beschriebenen Wahrnehmungseinengung für die Autismus-Problematik entgegentritt.

Festzustellen ist ein fundiertes und z. T. empirisch abgesichertes Detailwissen über die Erscheinungsformen eines von der Norm abweichenden Entwicklungsgeschehens bei Kindern, das aufgrund des Auftretens umschriebener Merkmale als 'autistisch' bezeichnet wird. Dieses Wissen kann jedoch nur auf dem Hintergrund des Wissenschafts- und Menschenverständnisses der Disziplinen eingeschätzt werden, die es gewonnen haben. Vorwiegend durch Biologie, Medizin und Psychologie auf naturwissenschaftlich-empirischer Basis zustande gekommen, kann, konstatiert man noch einen gesetzmäßigen Zusammenhang einzelner Merkmale untereinander, gefolgert werden, daß das Dasein der Merkmale selbst das bedeuten, was Autismus ist.

Gegen eine solche einheitswissenschaftliche Erfahrungsdefinition wendet sich APEL (1973), der darauf verweist, daß erst die 'Gesamtsituation' eines bestimmten 'In-der-Welt-seins' (Heidegger) eine solche Aussage zuließe. Eine Pädagogik, die die 'Teilnahme des Behinderten am allgemeinen Leben in seiner ganzen Fülle' erreichen, es 'erübrigen möchte, vom defektiven Kind zu sprechen' ⁷⁾, wird es leisten müssen, die 'Gesamtsituation' behinderter Kinder und auch die Persönlichkeit des autistischen Kindes zu beschreiben. Diese repräsentiert sich dann nicht in der Frage nach der Pathologie, dem Defekt, dem 'Defizit an ...', dem Grad der Abnormalität oder der Entwicklungshemmung, der Krankheit usw., sondern in der Frage nach dem Verhältnis zu seiner Umwelt und nach der Art der Beziehung dieser Umwelt zum Kind. Sie ist grundsätzlich eine Frage nach den sozialen Beziehungen und insofern repräsentiert sich seine 'Gesamtsituation' in seiner gesellschaftlichen Situation, in der und durch die seine Defektivität im Sinne einer Behinderung auffällig wird, als eine 'autistische', die in ihrer Rückwirkung eine seine gesellschaftliche Situation modifizierende Komponente darstellt.

Für die Behindertenpädagogik als Erziehungswissenschaft ist die 'Gesamtsituation' des jeweils als behindert geltenden Individuums in all seinen Bezügen Zielpunkt wissenschaftlichen Forschungsinteresses und die autistische Symptomatik nur ein im Forschungsfeld liegender Teilbereich, während für Biologie, Medizin und Psychologie dieser Teilbereich im Sinne der vorliegenden Forschungsergebnisse das Ganze zu sein scheint und z. B. die Soziabilität des 'autistischen' Kindes mehr oder weniger als Funktion des Defektes erscheint und - im Sinne des eingangs zur Veranschaulichung herangezogenen Bildes - im Umfeld oder gar im Bereich des mit dem angewendeten Instrumentarium nicht mehr Wahrnehmbaren liegt.

Gebrauchen wir weiterhin den bildhaften Vergleich, können wir festhalten, daß die erziehungswissenschaftliche Erforschung der Autismus-Problematik - seiner dem Forschungsgegenstand besseren Angemessenheit wegen - mit dem Instrumentarium der Behindertenpädagogik, im Sinne einer Filmaufzeichnung, die sich permanent verändernde gesellschaftliche Situation der Kinder mit Autismus-Syndrom zu erfassen trachtet, während Biologie, Medizin und Psychologie einzelne Bilder oder eine Serie von Bildern dieser Filmaufzeichnung herausgreifen und analysieren bzw. einen die gesamte Aufzeichnung durchziehenden Teilaspekt und dessen prozeßhaften Charakter - meist im Sinne einer Pathologie - beschreiben.⁸⁾ Die Summe derart gewonnener Erkenntnisse ist aber mit der durch die Behindertenpädagogik zu leistenden erziehungswissenschaftlichen Forschung nicht identisch. Insofern ist es nicht das Anliegen dieser Arbeit, zu den vorliegenden einzelwissenschaftlichen Ergebnissen ein weiteres hinzuzufügen, um das große 'Puzzle' eines Gesamtbildes des kindlichen Autismus zu ergänzen, sondern - wie bereits herausgestellt - die 'Gesamtsituation' des autistischen Kindes zu erfassen. Dazu können allerdings auch die genannten einzelwissenschaftlichen Ergebnisse herangezogen werden.

Auch hier muß die Frage gestellt werden, ob unter dem Aspekt der selektierenden Auswahl von Einzelergebnissen nicht dieselbe Verengung wissenschaftlicher Wahrnehmungsmöglichkeit der Behindertenpädagogik eintritt, wie diese für die erwähnten Forschungsansätze anderer Wissenschaften vermutet werden muß. Diese Fragestellung leitet eine ideologiekritische Haltung

ein, zumal einem erziehungswissenschaftlichen Bemühen grundsätzlich und prinzipiell wie anderen Forschungsansätzen zu unterstellen ist, daß 'Auffassungen, Zielsetzungen, Thesen, Argumentationen' entscheidend durch die wissenschaftliche und gesellschaftliche Situation und Position, in der sich der jeweilige Wissenschaftler befindet, wesentlich bestimmt sind.⁹⁾ Somit ist schließlich - ehe das Vorhaben in Angriff genommen werden kann - auch die Frage nach dem Selbstverständnis der Behindertenpädagogik, d. h. nach ihrer wissenschaftlichen Position gestellt, in deren Analyse die erforderliche ideologiekritische Haltung in Ansätzen bereits zum Tragen kommt.

Fassen wir die allgemeine und vorläufige Betrachtung der mit dem Autismus-Syndrom befaßten Wissenschaften und die Einschätzung ihrer Ergebnisse zusammen, könnte thesenartig festgehalten werden:

- Eine systematische erziehungswissenschaftliche Diskussion des kindlichen Autismus liegt nicht vor.
- Die sich als pädagogisch verstehenden Forschungsansätze oder einzelwissenschaftlichen Ergebnisse, wie sie nahezu allen Arbeiten über den kindlichen Autismus immanent sind, beziehen sich wesentlich nur auf therapeutische Interventionen bzw. auf den methodischen Bereich im Sinne von Handlungsweisen.
- Die vorwiegend von Biologie, Medizin und Psychologie vorliegenden Forschungsergebnisse sind in ihren Ansätzen defektbezogen und weitgehend nur als Psychopathologie des kindlichen Autismus zu verstehen; sie erlauben nur begrenzte, wiederum defektspezifische Aussagen über das als autistisch in Erscheinung tretende und im Kontext seiner gesellschaftlichen Situation als behindert erscheinende Kind. Sie erfassen seine 'Gesamtsituation' nicht.
- Die Erziehung und Bildung des Kindes mit Autismus-Syndrom machen die wissenschaftliche Erfassung seiner Gesamtsituation im Sinne seiner gesellschaftlichen Position und Beziehungen erforderlich, damit seine Sozialerziehung geleistet werden kann.

2. DIE WISSENSCHAFTLICHE POSITION UND DAS SELBSTVERSTÄNDNIS DER BEHINDERTENPÄDAGOGIK

Unter dem Aspekt der einleitenden Problemorientierung stellt sich die Frage, ob die Behindertenpädagogik mit ihrem derzeitigen Wissenschaftsverständnis die Voraussetzung dazu bietet, eine der Sozialerziehung autistischer Kinder zwingend voraussetzende Beschreibung und Analyse ihrer Gesamtsituation zu leisten (und weshalb sie das bislang nicht getan hat, wenn sie potentiell dazu in der Lage ist), bzw. wie sich Behindertenpädagogik verstehen muß, um einen das erziehungswissenschaftliche Problem der Kinder mit Autismus-Syndrom erhellenden Beitrag zu leisten. Eine umfassende Beantwortung dieser Fragen würde eine diese Arbeit sprengende Analyse sowohl der historischen als auch der gegenwärtigen Situation der Behindertenpädagogik erforderlich machen. Dennoch kann auf eine zumindest ansatzweise Beantwortung dieser Fragestellung nicht verzichtet werden.

2.1 DIE BEDEUTUNG DER TENDENZWENDEN IN DER HEILPÄDAGOGIK FÜR DIE SITUATION DER BEHINDERTEN UND EIN NEUES VERSTÄNDNIS DER BEHINDERTENPÄDAGOGIK

Mit einer Arbeit von BLEIDICK (1969) zur Wandlung der Begriffsbildung in der Heilpädagogik wird unter Andeutung eines neuen Oberbegriffes, der jedoch erst 1972 von BLEIDICK endgültig als solcher verstanden wird, unter Verweis der Begriffe 'Heilpädagogik' und 'Sonderpädagogik' als 'differentia specifica', gegen die vom pädagogischen Anliegen her nichts einzuwenden ist, *"es sei denn der Vermerk, daß für die Heilpädagogik nur ein sehr schmaler Sektor der Erzie-*

hung von Behinderten verbleibt" (91), eine Tendenzwende in der Behindertenpädagogik sichtbar, die bereits 1967 durch BLEIDICK angekündigt wurde, wenn er in Ausführungen zur sonderpädagogischen Anthropologie feststellt, daß Heilpädagogik keine adäquate Bezeichnung mehr sei, da Heilen im Prinzip Sache der Medizin und zum Heil zu führen, die der Theologie sei. Behindertenpädagogik erscheint in dieser die Tendenzwende anzeigenden Arbeit in einem dialektischen Prozeß zwischen der Anthropologie der Einzelwissenschaften (Biologie, Medizin, Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Philosophie und Theologie) und der philosophischen Anthropologie unter dem Aspekt der Fragen: *"Wie muß Erziehung verstanden werden, damit sie zur Wesensverwirklichung des Menschen beiträgt?"* - und: *"Wie muß das Wesen des Menschen verstanden werden, damit sich Erziehung als sinnvoll für seine Existenz begreifen läßt?"* (Bleidick, 1967, S. 262)

Nachdem in der bedeutendsten Tendenzwende der Behindertenpädagogik, die 1930 durch eine Arbeit von HANSELMANN eingeleitet wurde, die 1941 modifiziert als "Grundlinien einer Theorie der Sondererziehung" erschien, ausgehend von der Medizin, eine erste systematische Grundlegung der Heilpädagogik erfolgte, deren zentraler Punkt der Begriff der 'Entwicklungshemmung' ist, der später von seinem Schüler MOOR (1957, 1958, 1960, 1965) nach BLEIDICK (1972) "überhöht" und im Sinne einer mehr psychologischen Kategorie weitergedacht wurde, weckt die 1967 von BLEIDICK aufgeworfene Fragestellung die Hoffnung, die Behindertenpädagogik aus ihrer engen Verpflichtung gegenüber dem Defekt des behinderten Kindes herauszulösen.

War ab dem 4. Jahrhundert die Schaffung von Armenasylen aus christlich-karitativen Gründen und damit die vom Mitleid getragene Versorgung der Behinderten erstmals umfassender in Gang gekommen (1. Tendenzwende), die ihren Höhepunkt zur Zeit Karls des Großen fand und als erster Ansatz eines Betreuungssystems auch für Behinderte gewertet werden kann, ist nach der 2. Tendenzwende in den sich entwickelnden Bemühungen um Behinderte, was besonders eklatant für die Verhältnisse in England um die Mitte des 17. Jahrhunderts galt, aber auch allgemein festgestellt werden kann, offensichtlich, daß die Armenasyle 'Inter-

nierungshäusern' weichen, in denen 'Zwangsarbeit herrscht'. FOUCAULT (1972) schreibt: *"Die gemeinsame Kategorie, unter der alle Insassen der Internierungshäuser zusammengefaßt werden, ist die Unfähigkeit, an der Produktion, am Umlauf oder an der Akkumulierung der Reichtümer mitzuwirken (sei es aus Schuld oder aus Zufall)."* (105) Seit sich im 17. Jahrhundert mit der Taubstummen- (Gehörlosen-) Betreuung in Spanien 'erste Ursprünge einer Behindertenpädagogik' ¹⁰⁾ zeigten, sich im Anschluß daran auch eine pädagogische Betreuung der Blinden anbahnte und die Behindertenpädagogik sich als 'Schwachsinnigen'-Pädagogik auswies, wird die Verkoppelung der Bemühungen um die Behinderten, ausgehend von der frühkapitalistischen Epoche des 15. und 16. Jahrhunderts (im Rahmen der Loslösung des Bürgertums aus dem mittelalterlichen Feudalsystem), mit den sich verändernden gesellschaftlichen Verhältnissen und ihren jeweils spezifischen Produktionsbedingungen unverkennbar.

Es bleibt müßig festzustellen, unter welchen der genannten Aspekte der Behinderte Mitinsasse der Internierungshäuser wurde. Die Internierung, Separierung, Aus- oder Absonderung des Behinderten, Armen oder Wahnsinnigen ist 'in den Ursprüngen und in der anfänglichen Bedeutung an die Umstrukturierung des sozialen Raumes gebunden gewesen' ¹¹⁾, was bis heute andauert und noch kaum ausreichend reflektiert wird. JANTZEN (1972, 1973 a, 1973 b, 1974 a, 1974 b, 1974 c, 1975), der zu dieser Problematik zur Zeit wohl am fundiertsten und umfassendsten gearbeitet hat, stellt fest: *"Pädagogische und medizinische Maßnahmen bei Behinderten, so zeigt sich, stehen zum einen in engem Zusammenhang mit der allgemeinen Entwicklung der Produktivkräfte und der Fortentwicklung pädagogischer und medizinischer Möglichkeiten. Zum anderen entfaltet sich Behindertenbetreuung vorwiegend da, wo auch die Kinder der Bourgeoisie von entsprechenden Behinderungen betroffen sind, ist in ihrer Anwendung somit von den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen abhängig."* (1974 b, S. 53)

Die Grundlegung der Behindertenpädagogik, wie sie erstmals in ausreichend wissenschaftlicher Form durch HANSELMANN (1930) erfolgte, ist das Ergebnis einer bereits umfassenden Beschäf-

tigung mit dem jenseits der Normalität eingeordneten Menschen, mit der aber bereits als Bestandteil der Theorie der Sondererziehung ¹²⁾ die 'Besonderung' (Absonderung/Separierung), die Fixierung auf den Defekt und dessen Kompensation und die Verobjektivierung des betroffenen Individuums durch HANSELMANN unüberprüft übernommen und festgeschrieben wird. Obwohl aus dem Werk HANSELMANNs hervorgeht, daß er bereits die Grenzen der Medizin in bezug auf den Behinderten erkannt hat, wird diese Erkenntnis in ihrer Tragweite nicht erkannt, widerspricht ihr insbesondere die beginnende Ausdeutung der 'Heilpädagogik' als angewandte Kinderpsychiatrie, die von ASPERGER (1968) vertieft und auch von STUTTE (1968) vermerkt wird, löst HANSELMANN das Vorhaben, das Begriffspaar "*normal-anomal*" als wertende und nicht wissenschaftliche Begriffe nicht zu verwenden, letztlich nicht ein.

In der Fest- und Fortschreibung des Begriffes der 'Entwicklungshemmung' durch MOOR wird die biologistische Tendenz in der Heilpädagogik vertieft und das Verständnis von Behinderung als naturwüchsiges Phänomen scheinbar wissenschaftlich begründet. Im Rahmen der sich weiter ausdifferenzierenden Psychologie wird der Schwachsinn zur psychologischen Kategorie und besonders einem in den Vordergrund tretenden Mangel an Intelligenz zugeordnet. In bezug auf die von MOOR (1958, 1960) entwickelte 'Theorie des Inneren Haltes' schreibt BLEIDICK (1972, S. 135): "*Aus der Psychologie wird ausgewählt, was für den pädagogischen Gebrauch "paßt"; aus der Pädagogischen Psychologie wird entnommen, was für die Heilpädagogik dienlich ist.*" In der Folge wird der Entwicklungsbegriff, ohne daß man sich seiner biologistischen Basis bewußt wird, quasi transzendiert, indem in Anbetracht des 'Gegebenen' (der Behinderung) das 'Aufgegebene' zum Wesentlichen im Sinne eines 'Verheißenen' wird. Sich entwickeln hieße für den Behinderten, unter den Bedingungen des Gegebenen das Verheißene zu vernehmen und den Aufbruch dazu zu wagen; durch die Entwicklung vollzieht sich die Menschwerdung, in der Entwicklungshemmung dokumentiert sich die Behinderung, die bald nicht mehr nur als naturgegeben, sondern nun auch als unveränderbar betrachtet wird, was die Heilpädagogik zur Sonderpädagogik stilisiert, einer Pädagogik, die Entfaltungs- und

Entwicklungshilfe in Anbetracht eines irreparablen Defektes zu geben hat.

Damit schließt sich der Kreis hin zu Tendenzen, die unverändert aus der ersten Phase der Konstituierung der Behindertenpädagogik übernommen wurden und auch zur Dämonisierung des Behinderten führten, nämlich zu christlich-caritativ getönten Einstellungen, wie sie bei BOPP (1958) und in jüngster Zeit besonders bei dessen Schüler MONTALTA (1967) zum Tragen kommen. Besonders unter dem Aspekt theologischer Betrachtung des Phänomens der Behinderung und der 'Heil'pädagogik als Theorie bzw. der 'Heil'erziehung als Praxis wird der Behinderte zum Objekt, mittels dessen der mit ihm tätige 'Heilerzieher sein eigenes Heil zu erlangen vermag.

"Der Heilzögling, auch der schwachsinnigste, gibt dem Heilerzieher mehr als umgekehrt. In ihm pflegen wir Christus selbst und uns selbst, was wir ihm verweigern, versagen wir uns und Christus, da wir ja Glied im mythischen Herrenleib sind." (Bopp, 1958, S. 113)

Das unveränderlich 'Aufgegebene' (Moor), nämlich die Behinderung, wird zum Leiden glorifiziert und die Heilpädagogik, weil sie *"Theorie der Heilerziehung, diese aber aus ihrem innersten Wesen zuerst und zuletzt Erziehung ist"* (Montalta, 1967, S. 9), zur *"Theorie von der Erziehung wertsinnsgehemmter Jugend"* (17). Damit wird die Ontologisierung des Behinderten zusätzlich zu seiner Verobjektivierung und Separierung Grundbestandteil der Behindertenpädagogik. Sozialwissenschaftliche Aspekte bleiben aus der Forschung um den Behinderten eliminiert; die Natur des Kindes nirgends als gesellschaftlich vermittelt verstanden ¹³⁾, obwohl der Aspekt seiner Erziehung und damit deren gesellschaftliche Gegebenheit an keiner Stelle von keinem Autor bestritten wird.

Eine weitere, sich verherrend auswirkende Perspektive ergibt sich aus dieser Einschätzung des Behinderten; nämlich die seiner mangelnden Menschlichkeit, die nur durch seine Erziehung erreicht werden kann ¹⁴⁾. Besonders in Anbetracht der schweren Beeinträchtigungen der Geistigbehinderten bleiben diese ohne vorausgesetzte und freigesetzte Bildbarkeit noch bis in die Gegenwart hinein z. T. völlig von jedem behindertenpädagogischen Bemühen ausgeschlossen und von einer 'leisen Euthanasie' ¹⁵⁾ in ihrer humanen Existenz bedroht ¹⁶⁾. Entsprechend verweist DERBOLAV (1957) die Heilpädagogik in den

'Vorhof' des Pädagogischen, indem er feststellt, daß es ohne vorausgesetzte und freigesetzte Bildsamkeit keine wirkliche Erziehung gäbe.

Im Gerangel wertphilosophisch-theologischer und defekt- und wertungsspezifischer Auffassungen vom Behinderten und seiner Erziehung wird er schließlich im wahrsten Sinne des Wortes zum 'Opfer' der faschistischen Epochen Europas und besonders Deutschlands bis 1945 und das ihm in der Bedrohung und Vernichtung seiner physischen Existenz widerfahrende Leid sarkastische Realität, über das bis heute - mit nur wenigen Ausnahmen - nicht gesprochen wird ¹⁷⁾.

Das kurz skizzierte Selbstverständnis der Behindertenpädagogik und damit das Fremdverständnis der Behinderten findet schließlich seine Entsprechung in den Einstellungen und Haltungen der Gesellschaft behinderten Kindern, ihren Familien und Schulen gegenüber, die unter Berücksichtigung der von v. BRACKEN (1976) erhobenen Daten kaum noch als 'Vorurteile' erklärt werden können, im Selbst- und Berufsbild der Behindertenpädagogik ¹⁸⁾, die im 'Dienste am behinderten Kind' immer wieder einen 'schwülstigen Idealismus' ¹⁹⁾ heraufbeschwören, darin, daß Behindertenpädagogik immer in Versuchung steht, "an vordergründigen Nützlichkeitserwägungen über die "Wirtschaftlichkeit" ihres Tuns für die Gesellschaft gemessen oder aber als ein Sammelbecken emotional angereicherter Mitleidsbekundungen ... mißdeutet zu werden" (Bleidick, 1972, S. 325), und nicht zuletzt im Selbstbild der Behinderten selbst ²⁰⁾.

2.2 DIE BEHINDERTENPÄDAGOGIK IM SPIEGEL EINER PÄDAGOGISCHEN ANTHROPOLOGIE UND ANTHROPOLOGISCHEN PÄDAGOGIK

Die zu Beginn der Betrachtung der bedeutendsten Tendenzwenden der Behindertenpädagogik zitierten Fragen von BLEIDICK, wie Erziehung und das Wesen des Menschen verstanden werden müssen, damit Erziehung zur Wesensverwirklichung des Menschen beitragen kann, geben wenig Anlaß zu der Hoffnung, daß eine wissenschaftliche Begründung gefunden und ein neuer Standort der Behindertenpädagogik bezogen werden könnte, der die Er-

fassung der Gesamtsituation behinderter Kinder leisten können. BLEIDICK (1967) formuliert die Fragen wie folgt:

"Wie muß Erziehung der Behinderten gedeutet werden, damit sie als Fall der Bewährung als Möglichkeit der Reifung und als Aufgabe der Überwindung zur Wesensverwirklichung des behinderten Menschen beiträgt?"

und

"Wie muß das Wesen des Menschen verstanden werden, damit sich die Situation der Behinderung als sinnvoll für seine Existenz begreifen läßt?" (262)

In den Kategorien der 'Bewährung', der 'Reifung' und 'Aufgabe der Überwindung' finden sich in philosophisch-anthropologischer Verkleidung die oben herausgestellten Kriterien der Nutzbarmachung des Behinderten für eine jeweils vorzufindende Welt, in der er sich zu bewähren hat, die Naturwüchsigkeit seiner Behinderung im Sinne einer biologistischen Auffassung von Reifung, was ein im Grunde auf Entwicklung und Entfaltung eingeschränktes Verharren BLEIDICKs auf Positionen von MOOR u. a. andeutet, und in der 'Aufgabe der Überwindung' die vorwiegend theologisch geprägte Überidealisierung eines 'Aufgegebenen' auf der Basis des 'Gegebenen' ²¹⁾ wieder, was in der Frage nach dem Sinngehalt einer Behinderung für die Existenz eines Menschen kulminiert. Da die Behinderung als gegeben hingenommen wird, muß zwangsläufig nach einem Menschenbild bzw. nach einer Interpretation desselben gesucht werden, in dem die Behinderung einen festen Platz hat. Was an Behinderungen Sinnvolles für die Existenz des Menschen sein kann, wurde - wie bereits angedeutet - durch die faschistische Ära Deutschlands bereits ausreichend transparent, wenn auch noch nicht durch und in bezug auf die Gesellschaft analysiert ²²⁾.

Indem die gesellschaftliche Funktion der Behinderung (was dezidiert als die Funktion der Behinderung für die Gesellschaft und die Funktion der Gesellschaft für die Behinderung und deren Entstehung verstanden werden soll) nicht hinterfragt, sondern zur Sinnfrage der Behinderung und der Erziehung Behindertener überhöht wird, löst BLEIDICK die erhoffte Tendenzwende nicht ein und bleibt trotz z. T. weitgehender Kritik gerade dieser Position hinter dem eigenen Anspruch zurück. Zudem eliminiert BLEIDICK (1972) erziehungsphilosophi-

sche Erwägungen weitgehend und reduziert sie, wo sie noch verbleiben, auf einen normgebenden Aspekt der Theorie der Erziehung²³⁾, wo durch eine umfängliche erziehungsphilosophische Reflexion sowohl die Existenz des als behindert geltenden Menschen zu erhellen als auch die Grundlegung einer adäquaten Erziehungswissenschaft im Sinne einer Neuorientierung der Behindertenpädagogik am ehesten zu leisten wäre. Damit wird ein bedeutender Erkenntnisbereich in einer Weise beschnitten, daß er, so ist man geneigt festzustellen, weder einer tradierten Behindertenpädagogik noch entsprechenden Einstellungen der Gesellschaft, wie sie besonders v. BRACKEN darlegte, 'gefährlich' werden kann, und seine Aufgabe auf die Funktion reduziert, für den Behinderten eine normativ vorgegebene humane Existenz zu realisieren, nämlich zu reifen, sich zu entwickeln, zu bewähren und - indem er seine Behinderung als sinnvoll verstehen lernt -, sich ihrem nicht hinterfragten gesellschaftlichen Diktat 'gewollt' zu unterwerfen. Folglich muß sich Behindertenpädagogik in ihrer erzieherischen Praxis als weitgehend methodisch-technologisches Vermitteln von Inhalten verstehen, deren Auswahl in Ermangelung eigenständiger didaktischer Forschung wiederum kaum diskutiert, geschweige denn revidiert wird. So erstaunt es kaum, daß die Diskussion zur Revision der Curricula, wie vormals z. B. die Didaktikdiskussion um KLAFFKI (1964, 1965), HEIMANN/OTTO/SCHULZ (1966) und MÖLLER/MÖLLER (1966), um nur einige zu nennen, an der Behindertenpädagogik vorbeigegangen ist²⁴⁾. Auch die erziehungswissenschaftliche Diskussion um die Begriffe 'Mündigkeit' und 'Emanzipation' wurde in Veröffentlichungen zur Behindertenpädagogik nicht aufgegriffen. Indem BLEIDICK (1972) nur noch ein funktionales Rudiment der Erziehungsphilosophie hinsichtlich der Normenfrage gelten läßt, 'Erziehungsphilosophie und Erziehungswissenschaft trennt', die 'Extrempositionen des deduktiv-spekulativen und des induktiv-empirischen Modells vermeidet', 'die Schwächen des dialektischen Vermittlungsversuches aufhebt'²⁵⁾ (251), erfolgt die Bestimmung der Behindertenpädagogik auf der Basis einer Anthropologie des Behinderten und seiner Erziehung (340), die den Behinderten in der aufgezeigten ontologischen Dimension festschreibt, während unter dem Postulat der Wertfreiheit

in einem neuen Theorie-Praxis-Verhältnis die Einheit der Pädagogik wiederhergestellt wird. Dieses wiederum nur dialektisch verstehbare Modell ist jedoch in seiner Dreiheit, nämlich Erziehungsphilosophie - Erziehungswissenschaft - Erziehung als Handlung, durch die Reduzierung der Erziehungsphilosophie kaum geeignet, eine der pädagogischen Realität entsprechende Mehrdimensionalität der erzieherischen Handlung, die über den zu Erziehenden hinaus auch auf die die Erziehung mitbestimmenden Kräfte verweist, zu erreichen. Damit verbleibt die Behindertenpädagogik, worauf bereits oben hingewiesen wurde, einseitig am praktisch-technologischen Erziehungsvollzug und an der Auseinandersetzung mit der Erziehung als technokratischem System orientiert.

Die Anthropologie des Behinderten und seiner Erziehung *"zählt die Appelle, die Motive; die humanen Verpflichtungen auf, die dem Erzieher abverlangt werden, wenn er den Behinderten recht erziehen will"* (Bleidick, 1972, S. 324). Können auch schwerbehinderte Menschen selbst unter rein biologischer Betrachtungsweise *"durch ihre gestörte Morphogenese allenfalls als mißgebildet (ähnlich wie ein z. B. ohne Extremitäten geborener Mensch) angesehen werden"* (Feuser, 1973, S. 10), eröffnet eine solche anthropologische Einstellung, für die es bei BLEIDICK (1972) für den Erzieher heißt, *"für welches Menschenbild er sich entscheidet, das ist seine Sache"* (324), eine neue, in ihrer Auswirkung kaum einschätzbare Dimension dessen, was mit schwerbehinderten Kindern geschehen wird, wenn es zum einen für den Behinderten durch die Erziehung darum geht, ihn für die 'Menschlichkeit zu erschließen' und 'zur vollen Menschlichkeit hinzuleiten' (Mühl, 1969), ihm also ohne vorausgesetzte Erziehung Menschlichkeit abgesprochen wird und zum anderen, wenn die Gesellschaft entsprechend der bei BLEIDICK allein auf eine normierende Funktion reduzierten Erziehungsphilosophie aus ihrer Einschätzung von Behinderung heraus die wertphilosophischen Markierungen verändert ²⁶⁾. Damit wird jede Möglichkeit einer unmenschlichen Behandlung des Behinderten eröffnet, sei dies seine Dressur zum Zweck reiner Anpassung (- eine einem technokratischen System der Erziehung immanente Gefahr -), sein Ausschluß aus der mensch-

lichen Gemeinschaft oder gar seine Vernichtung.

Dieses Dilemma löst auch LANGENOHL (1971) in seiner Arbeit "Zur wissenschaftlichen Neuorientierung der Sonderpädagogik" nicht. Er warnt vor der Gefahr eines 'wertneutralen, naturalistischen Positivismus' und vor der Verkenntung des 'Sonderpädagogisch-Eigentlichen' (73), läßt aber den Erzieher, der *"um die Beseitigung oder Abschwächung der Defekte und Störungen bemüht sein muß, um Ausgleich der Leistungsausfälle, um Steigerung der Funktionstüchtigkeit, um Gegenwirkung und Kompensation der Mängel"* (61), bestimmen, was behindertenpädagogisch von Bedeutung ist, indem er ausführt, daß das *"letztwirksame Ursprungsmotiv auch des erziehungswissenschaftlichen Denkens in der Sorgehaltung der Erzieher für die Menschwerdung behinderter Educandi zu erblicken ist"* (65). Behindertenpädagogik bleibt blickverengte praktische Theorie unter dem Überbau 'pädagogischer Erkenntnisrichtung', die 'engagiert, entscheidungsbedacht und präskriptiv ist', 'sonderpädagogischer Reflexion', die sich 'im Raume weltanschaulich determinierter werthafter Vorentscheidungen' vollzieht und einer 'korrektiv-ergänzenden, realitätserhellenden erziehungswissenschaftlichen Komponente' (73).

Sowohl bei BLEIDICK als auch bei LANGENOHL artikuliert sich ein Theorie-Praxis Verhältnis, das sich einseitig darstellt, in sich tief gespalten ist und Forschung und Lehre in der Behindertenpädagogik in ein unfruchtbares Entweder/Oder hinsichtlich Theorie und Praxis stellt. Diese Theorie-Praxis-Diskrepanz findet sich selbst in einer oft dem Sachanliegen abträglichen Diskrepanz der Selbst- und Fremdeinschätzung des sogenannten Theoretikers, der Forschung und Lehre repräsentiert, und des im täglichen Unterricht stehenden Praktikers und den sich häufig auf beiden Seiten daraus ergebenden Insuffizienzgefühlen wieder.

Ehe die Diskussion dieser Problematik angeschnitten wird, erscheint eine Zusammenfassung der bisher geführten Diskussion sinnvoll.

Wir erkannten die Behindertenpädagogik eng an wertphilosophische Einstellungen und Haltungen verhaftet. Im wissenschaftlichen Prozeß verobjektiviert sie den als behindert in Erscheinung tretenden Menschen zum Wissenschaftsgegenstand. Das Phäno-

men der Behinderung wird quasi von der Situation der Person des Behinderten abgelöst, es wird weitgehend als gegeben, als naturwüchsiges Phänomen erachtet und dem Behinderten im Sinne einer ontologischen Bestimmung seiner Existenz wesensmäßig zugeschrieben. Die Gesamtsituation des behinderten Menschen wird nicht erfaßt.

Als Erziehungswissenschaft bleibt die Behindertenpädagogik hinter dem Stand der anthropologischen Wissenschaften, denen sie aus historischer Sicht besonders verpflichtet zu sein scheint, zurück, zumal sie z. B. weder eine eigenständige Phänomenologie der Behinderung entwickelt hat noch sozialwissenschaftliche Aspekte ausreichend berücksichtigt. Die wenigen Veröffentlichungen zum kindlichen Autismus, die einem erziehungswissenschaftlichen Ansatz zugeordnet werden könnten - hier wären KLIMM (1966), FRYE (1968) und MÜLLER-WIEDEMANN (1972) besonders hervorzuheben - sowie die Einzelbeschreibungen autistischer Kinder (meist von deren Eltern) wie z. B. HUNDLEY (1974), PARK (1973) und THIEME (1971), bleiben letztlich auch den herausgestellten Kategorien der Betrachtungsweise Behinderter verhaftet. Damit unterliegt auch die Sonderpädagogik - im bildhaften Vergleich - und unter dem Aspekt des sich bei WYGOTSKI (1975) artikulierenden Anspruches in bezug auf die Gesamtsituation des Behinderten, einer entsprechend den anderen Wissenschaften (Biologie, Medizin, Psychologie) relativen Wahrnehmungsverengung. Allerdings stellen diese Wissenschaften den Anspruch der Erfassung der Gesamtsituation des autistischen Kindes nicht so umfassend, wie ihn sich die Behindertenpädagogik, die seine Erziehung zu realisieren hat, stellen muß. Daß sie sich dennoch der Erforschung der Autismusproblematik bislang noch nicht gestellt hat, kann nicht als zufällig angesehen werden, sondern muß vielmehr mit ihrer relativ einseitigen wissenschaftlichen Orientierung in Zusammenhang gebracht werden, die ihr nicht erlaubt, ein so vielschichtiges Problem, wie die Situation von Kindern mit Autismus-Syndrom, wissenschaftlich widerzuspiegeln und praktisch zu bewältigen.

Damit stoßen wir erneut auf das Theorie-Praxis-Problem der Behindertenpädagogik, das sich jetzt mit der Frage verbin-

det, welche Positionen die bislang am meisten mit der Autismusproblematik beschäftigten Wissenschaften in bezug auf die Behindertenpädagogik einnehmen und wie deren wissenschaftliche Ergebnisse einzuschätzen sind. Objektiv gesehen hat die Sonderpädagogik die gestellte Problematik auf der Basis des erreichten Diskussionsstandes nicht bewältigt, während die anderen Wissenschaften nur relativ isolierte Phänomene erforschten, aber aus der Sicht ihres Wissenschaftsverständnisses ihre Forschungsanliegen einlösten. Man muß schon wie BLEIDICK (1972) die Wertfreiheit der Wissenschaft postulieren, um sagen zu können, daß somit keiner Wissenschaft a priori bessere Möglichkeiten beschieden sind, das Problem des kindlichen Autismus zu erforschen. Unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt hat jedoch allein die Behindertenpädagogik den Auftrag, den behinderten Menschen zu erziehen und zu bilden, weshalb sie die Wissenschaft ist, die die Erforschung des kindlichen Autismus vornehmlich zu leisten hat. Würde sie davon entbunden oder sich auch nur als eine Wissenschaft verstehen, die Ergebnisse ihrer Nachbardisziplinen nur koordiniert und methodisch verdichtet, beziehungsweise allein schon durch das gerade in der Erziehungswissenschaft nicht haltbare Postulat einer Wertfreiheit, verlöre sie ihre Legitimation als Wissenschaft.

Es ist die von der Behindertenpädagogik zu leistende Aufgabe, die das (auch von BLEIDICK nachgewiesene) besondere Verhältnis zu ihren Nachbarwissenschaften bestimmt. Unter den Nachbarwissenschaften nehmen Medizin und Psychologie eine besondere Stellung ein. Es ist jedoch zu sehen, daß selbst in der engsten Berührung der Behindertenpädagogik mit einer Nachbarwissenschaft, z. B. die medikamentöse Therapie eines schwerbehinderten Kindes, ohne die u. U. seine Erziehung nicht möglich oder gar das Leben des Kindes gefährdet wäre, voll im Verantwortungsbereich der Medizin bleibt. Das heißt, die Behindertenpädagogik hat die die Gesundheit eines Kindes betreffenden Maßnahmen zu berücksichtigen, während sie das Urteil eines Mediziners über die Bildungsfähigkeit dieses Kindes nicht anzuerkennen beziehungsweise nicht unüberprüft zu übernehmen braucht, ebenso wenig wie der Behindertenpädagoge z. B. die Veränderung einer Medikamentation ohne medizinische Über-

prüfung und ärztliche Zustimmung trotz nachweisbarer Entwicklungsfortschritte eines Kindes nicht vornehmen kann und darf. Selbst wo sich beide Wissenschaften tangieren, wie es dieses Beispiel grob veranschaulicht, kann eine klare Trennung der Wissenschaften, ihrer Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche vollzogen werden, auch wenn gravierende Entscheidungen grundsätzlich im Team, z. B. von Medizinern und Pädagogen, gefällt werden sollten.

Teamarbeit muß konstruktiver gesehen werden, als dies BLEIDICK²⁷⁾ artikuliert. Ansätze zur Kooperation zwischen der Geistigbehindertenpädagogik und der Körperbehindertenpädagogik bestätigen die Notwendigkeit und die Möglichkeit der Kooperation auf der Basis der Teamarbeit²⁸⁾. Sie ist auch zwischen Behindertenpädagogik und Medizin denkbar und sei es nur, daß z. B. bei einer Maßnahme medizinischer Diagnostik der einem Schüler vertraute Lehrer an der Erstellung einer Röntgenaufnahme teilnimmt, wo weder Eltern noch Ärzte selbst durch die Fixierung des Kindes aufgrund dessen Angst und Verweigerung ein auswertbares Ergebnis erzielen können. Gerade bei autistischen Kindern geraten erforderliche medizinische Maßnahmen oft zu dramatischen Ereignissen. Selbst wenn eine medizinische Maßnahme nur durch den Pädagogen durchgeführt werden könnte, ist z. B. die Röntgendiagnostik keine Diagnostik einer Behindertenpädagogik. Daß dennoch ständig unkritisch und unüberprüft Begriffe und auch Methoden der als Hilfswissenschaften einer Behindertenpädagogik zu verstehenden Nachbarwissenschaften in die Behindertenpädagogik übernommen werden, verweist nicht zuletzt deutlich auf den Ursprung der Behindertenpädagogik in den sich heute als Hilfs- und Nachbarwissenschaften darstellenden Disziplinen, die sie im Sinne eines Übergangsstadiums noch nicht endgültig verlassen hat, während sie in der Erziehungswissenschaft noch nicht endgültig Fuß fassen konnte; BLEIDICK (1972) sieht die Aufgabe jedoch darin, der 'Behindertenpädagogik als Spezialdisziplin der Pädagogik ihren systematischen Ort im Kooperationsfeld aller Wissenschaften zuzuweisen' (397).

Obwohl BLEIDICK bereits in seiner Arbeit von 1967 unter den anthropologischen Einzelwissenschaften auch die Soziologie aufführte, vermißt man selbst noch in seiner Arbeit von 1972

eine entsprechende Aufarbeitung der Ergebnisse dieser Disziplin. Zwar scheint es unter dem Aspekt der von BLEIDICK (1972) herausgestellten größten Nähe der Unterdisziplin 'Sozialpädagogik' zur Unterdisziplin 'Pädagogik der Behinderten' (409) der Pädagogik und der im Hinblick auf die Zuordnung von Aufgaben im außerschulischen Bereich wie 'nachgehende Fürsorge' und 'Erwachsenenbildung bei den einzelnen Behindertengruppen' zur Sozialpädagogik (387) ansatzweise eine Verbindung zu soziologisch relevanten Bereichen zu geben, wenn gerade dieser Aufgabenbereich als 'eine wesentliche Ergänzung der Behindertenpädagogik' (410) eingeschätzt und unter Bezug auf MOLLENHAUER darauf verwiesen wird, daß es sich bei der Sozialpädagogik um eine 'ergänzende Erziehung bei Kindern und Jugendlichen handle, deren Schwierigkeiten, Störungen und Behinderungen vorwiegend soziale Ursachen haben und im sozialen Feld eher einer Behebung zugänglich sind' (410).

An keiner Stelle wird die Eingeschränktheit der Behindertenpädagogik - sei es hinsichtlich ihrer Wissenschaftstheorie oder ihrer Praxis - deutlicher als in den aufgezeigten Zuordnungen. Verweist man die Pädagogik jener Beeinträchtigungen und Störungen, die sozial bedingt sind, allenfalls in den Grenzbereich zwischen 'Sozialpädagogik' und 'Pädagogik der Behinderten', wird damit nachdrücklich ausgewiesen, daß die von einer Behindertenpädagogik zu erfassenden Behinderungen weitgehend außerhalb sozialer Verursachungen zu suchen sind und damit die 'Besonderung' und die Reduzierung der Behindertenpädagogik auf eine anthropologische Dimension nachdrücklich sanktioniert. Wo es aufgrund vorliegender Untersuchungsbefunde unumgänglich ist, die gesellschaftliche Situation des Behinderten zu berücksichtigen, bleibt diese auf seine sogenannte 'soziale' Situation eingeschränkt, die allenfalls seine Schichtzugehörigkeit und die bestehenden gesellschaftlichen Vorurteile gegen Behinderte berücksichtigt. Dies ist z. B. auch bei der Diskussion der 'Relativität der Lernbehinderung und die negative Selektion der Lernbehinderten' (216) der Fall, wo als Einwand geltend gemacht wird, daß der Zusammenhang von Lernbehinderung und Herkunft der betroffenen Kinder aus den untersten Sozialschichten nicht 'linear-kausal' interpretiert werden könne, als sei dies z. B. hin-

sichtlich des Zusammenhanges von Hirnschädigung und geistiger Behinderung, also im Hinblick auf die von BLEIDICK unter anthropologischen Aspekten auffindbaren Zusammenhänge, ohne weiteres der Fall. Schließlich wird die gesamte Problematik gesellschaftlicher und sozialer Ursachen von Behinderung völlig inadäquat abgehandelt, indem sie auf den Zirkel reduziert wird, daß 'Schwachbegabte schlechtes Milieu und dieses wiederum ein kulturelles Defizit' (218) hervorbringe. Diese Einschätzung der Problematik findet ihre Entsprechung in der Diskussion um die 'Chancengleichheit', von deren schulisch zu institutionalisierenden Durchsetzung (siehe u. B. Förderstufen in Gesamtschulsystemen) die Lösung der Hintergrundproblematik erwartet wird. BLEIDICK kritisiert zwar die Diskussion um die Chancengleichheit, bleibt dabei aber selbst der eigentlich als falsch zu kritisierenden und zu entlarvenden Einschätzung der Hintergrundproblematik im Sinne seines zirkulären Schlusses verhaftet. Eine für die Behindertenpädagogik wissenschaftlich relevante Fragestellung wäre auf dieser Ebene der Behandlung der Problematik allenfalls die, ob nun Lernbehinderung vor dem kulturellen Defizit oder dieses vor der Lernbehinderung existent war!

Auch unter dem Aspekt der Pädagogik der Verhaltensgestörten wird dieses Problem nicht weiter diskutiert und die 'Behinderung der Erziehung durch Verhaltensstörung eher als pädagogisches Sekundärsymptom eines psychophysischen Defektes denn als eine originäre Störung' bezeichnet (211). Damit vollzieht BLEIDICK eine von ihm selbst angeprangerte 'unkritische Begriffsverwendung und methodische Grenzüberschreitung' (410), indem er sozialpsychologisch-psychoanalytische Erklärungen psychischer, sich im Verhalten dokumentierender Reaktionsbildungen unkritisch übernimmt und an Stelle einer dringend erforderlichen Untersuchung der Bedeutung der gesellschaftlichen Verhältnisse als Erklärungshintergrund von Behinderung verwendet. Schließlich überdeckt er die Bedeutung gesellschaftlicher Realität für den Behinderten mit humanitär-caritativen Ambitionen der Gesellschaft, ohne den geringsten Verdacht zu schöpfen, daß es nur Alibifunktion haben könne, wenn er feststellt: *"Sinn der Erziehung von Behinderten ist letztlich ein humanitärer Auftrag jenseits aller utilitaristischen Begründungen, nämlich die Überle-*

gung, wie die Gesellschaft den ihr anvertrauten schwächsten Gliedern des Volksganzen zu dienen vermag und zu helfen verpflichtet ist. ... Ziel der auf die individuelle Bedürftigkeit hin ausgerichteten Erziehungsmaßnahmen ist das den verbliebenen Möglichkeiten entsprechende Lernen, das vom Kindes-immanenten Maßstab aus jeweils volle Formung des Behinderten sein kann." (316) Erziehung, auch die des behinderten Menschen (denn sonst wäre Behindertenpädagogik in keinem Fall, auch nicht im Wissenschaftssystem von Bleidick als 'Spezialdisziplin der Pädagogik' zu verstehen), wird grundsätzlich nur von der Gesellschaft her (im Sinne ihrer normierend-tradierenden und die Erziehungsinstitutionen tragenden Funktion) und auf diese hin verstanden werden können.

Der caritativ getönte Helferwille wird als Motivation der Erziehung Behinderter festgeschrieben. Das Bewußtsein um die gesellschaftliche Bedeutung der Erziehung Behinderter bleibt zurückgedrängt und unterentwickelt, was sich deutlich in den unverhältnismäßig geringen Investitionen für die Erziehung und Bildung Behinderter dokumentiert. Das besiegelt auch ihre Ausstoßung und Separierung, ihre hilflose Abhängigkeit, weil sie im 'Volksganzen' als für nichts sinnvoll und gebraucht erkannt werden, es sei denn als Projektionsfeld für Angst, Ekel, Abneigung und Todeswünsche oder zur Befriedigung des schlechten Gewissens im Helferwillen ²⁹⁾. Dies zumindest belegt allein die Untersuchung von v. BRACKEN (1976). JANTZEN (1973 b) schreibt - und das ist wohl das kürzeste aber auch treffendste Resumée:

"Indem die Heilpädagogik (in den genannten Ansätzen) zu einer Neuorientierung im Sinne einer funktionalistischen Gesellschaftsauffassung sich auf die Funktionalisierung des Behinderten konzentriert (... im Sinne der die Chancengleichheit zum Ziele habenden kompensatorischen Erziehungskonzepte) ³⁰⁾, wird die Ontologisierung der Behinderung nicht aufgehoben und bleibt der Behinderte Objekt." (169)

Wenn BLEIDICK 'letztlich' den humanitären Auftrag der Gesellschaft am Behinderten postuliert, kann dieser solange nicht als humanitär gelten, als er den Behinderten einschränkt, ihn als siech, anomal, defizitär usw. weiterhin verkrüppelt und nicht als gleichwertiges Mitglied der Gesellschaft erkennt und fördert.

Bei BEGEMANN (1968, 1970) erfahren die Ergebnisse der Sozialwissenschaften die weitgehendste Integration in eine Theorie und Praxis der Behindertenpädagogik, indem er eine Pädagogik der sozio-kulturell benachteiligten Kinder zu begründen versucht. Aber auch hier wird allein schon durch den Versuch, eine eigenständige Pädagogik der soziokulturell benachteiligten Kinder zu begründen, eine Tendenz zur Besonderung transparent und der Zusammenhang zwischen Behinderung und Gesellschaft überlagert. In der BRD zeigt sich erstmals bei JANTZEN (1973 b u. 1974 b) der uneingeschränkte Versuch, diese Verknüpfung sowohl historisch als auch in der Theorie der Behindertenpädagogik zu leisten und über die additive Hereinnahme der Daten der Soziologie in die Behindertenpädagogik hinauszugelangen. Die sich erst damit endgültig abzeichnende Tendenzwende der Heil- und Sonderpädagogik kann dennoch mit dem als gescheitert zu beurteilenden Versuch einer Neubestimmung der 'Pädagogik der Behinderten' bei BLEIDICK als eingeleitet angesehen werden, weil als ein Ergebnis der Analyse dieses Versuches schließlich auch der Anthropologie bzw. der anthropologischen Betrachtungsweise der Pädagogik der Stellenwert einer Hilfswissenschaft der Behindertenpädagogik zugewiesen werden kann, wie die sich neu entwickelnde Behindertenpädagogik Hilfswissenschaft anderer Wissenschaften sein wird; im vollen Umfang allerdings erst dann, wenn sie ihre wissenschaftliche Position - nicht unabhängig, aber abgehoben von den zitierten Wissenschaften - zu definieren vermag.

Nachfolgend sprechen wir aus der Position der letzten sich bei JANTZEN konkretisierenden Tendenzwende, von Behindertenpädagogik. Diese hat endgültig die von BLEIDICK (1972) im Sinne von LOCH und BOLLNOW beschriebenen Aussagen einer pädagogischen Anthropologie kritisch zu überprüfen. So verbindend das Wortspiel von der 'pädagogischen Anthropologie' und der 'anthropologischen Pädagogik' auch sein mag, so sehr sind beide voneinander zu trennen. BLEIDICK zitiert LOCH (1963), der fragt:

"In welcher Gestalt kommt die Erziehung in den einzelnen Phänomenen des menschlichen Lebens zum Vorschein?

Und umgekehrt:

In welcher Weise bedingt die Erziehung die verschiedenen menschlichen Phänomene?" (95)

Indem BLEIDICK (1972) sein gesamtes Werk auf diesen Fragen aufbaut, mißachtet er den von ihm selbst zitierten Hinweis BOLLNOWs, lieber von einer 'anthropologischen Dimension' der Pädagogik oder einer 'anthropologischen Betrachtungsweise' zu sprechen (320), um herauszufinden, wie Erziehung der Behinderten gedeutet werden muß, damit sie als 'Fall der Bewährung, als Möglichkeit der Reifung und als Aufgabe der Überwindung zur Wesensverwirklichung beiträgt', und wie das Wesen des Menschen verstanden werden muß, damit sich 'Behinderung als sinnvoll für seine Existenz begreifen läßt'. Dies sind Fragen einer pädagogischen und philosophischen Anthropologie, also die einer Hilfswissenschaft, die BLEIDICK unhinterfragt (als jenseits der Pädagogik gefällte Entscheidung - wohl auch als Ersatz fehlender eigener Grundlagenforschung) übernimmt und damit wertphilosophische Grundtendenzen der Pädagogik der Behinderten erneut konstituiert. Damit entwickelt die BLEIDICKsche Pädagogik der Behinderten (was sie als Erziehungswissenschaft leisten müßte) auch keine kritische Theorie im Sinne einer Ideologiekritik, obwohl sie sich weitgehend aus einer geisteswissenschaftlichen Tradition heraus versteht. Der von ihm vertretene Anspruch wissenschaftlicher Wertfreiheit einer Behindertenpädagogik widerlegt sich in sich, es sei denn, man versteht sie deshalb als wertfrei, weil sie subjektiv selegierend außerhalb der eigenen wissenschaftlichen Zuständigkeit vermeintlich letztgültige Normen sucht und unüberprüft übernimmt. Hinsichtlich seiner strikten Ablehnung von Übergriffen und unkritischen Übernahmen wissenschaftlicher Ergebnisse, leistet BLEIDICK sich selbst großzügig eine unkritische Ausnahme.

Das Problem der Besonderung der Behinderten, ihrer Separierung und Isolation ist schließlich auch nur vermeintlich das Problem der Lösung der Frage nach ihrer schulischen Integration in die Gesamtschule oder ihrer Separierung in der Sonderschule. Wir müssen die Klärung dieser Frage mehr als bisher als didaktisch-methodisches Problem erkennen, als Frage nach der in Anbetracht der in Erscheinung tretenden Behinderung effektivsten Form der Sozialerziehung, ohne daß dadurch Aspekte

des Abbaues der in der Schule hineinwirkenden und ihre Möglichkeit definierenden gesellschaftlichen Vorurteile gegenüber Behinderten vernachlässigt oder ideologisch unzulässig überbaut werden, wie dies bereits BACH (1974) ausgeführt hat. Nur auf dem Weg einer über eine gesellschaftskritische Theorie der Erziehungswissenschaft hinausgehenden Neubestimmung der Behindertenpädagogik werden wir uns wissenschaftlich aus der nahezu absoluten Abhängigkeit und Hörigkeit gegenüber einer mit gesellschaftlichen Leistungs- und Produktionsbedingungen schwankenden normativen Zuschreibung von Behinderung befreien können und über die reine Sicherung der physischen Existenz Behinderter, die sich trotz voller 'Versorgung' durch die Tatsache ihrer psychischen Isolation noch immer im untersten Bereich des Existenzminimums bewegt, hinausgelangen.

Faßt man die andiskutierten Positionen der Pädagogik der Behinderten zusammen, wäre festzuhalten:

- Die historisch begründbare und bis heute noch nicht gelöste Verklammerung der Behindertenpädagogik mit den anthropologischen Wissenschaften und einer wertphilosophischen Orientierung definieren sie als eine Humanwissenschaft, deren Emanzipation als Erziehungswissenschaft noch nicht vollzogen ist und deren Verständnis als Gesellschaftswissenschaft noch eliminiert wird.
- Daraus resultiert ein Verständnis von Behinderung, das sich auf ontologisch-wertphilosophische Kategorien einschränkt und den Behinderten als Forschungsgegenstand verobjektiviert.
- Die die Gesamtsituationen des behinderten Menschen erklärende gesellschaftliche Situation wird allenfalls im Sinne einer sozialen intervenierenden Variablen begriffen. Damit besteht ein Verständnis von Behinderung als weitgehend naturwüchsiges Phänomen, das allenfalls dem Einfluß sozialer Variablen unterliegt und seinen pädagogischen Ausdruck in kompensatorischen Programmen findet (die Heil- und Sonderpädagogik eingeschlossen), die eine in diesem Begriffssystem zu erfassende Chancenungleichheit des Behinderten auszugleichen versucht. Dies impliziert ein Verständnis der

Pädagogik der Behinderten als spezielle Methodenlehre, das sich in der Aufgliederung der Pädagogik der Behinderten in Spezialdisziplinen widerspiegelt. Am deutlichsten tritt dies bei LESEMANN in seinem seit 1972 in 4. Auflage vorliegenden Buch "Lebendige Krücken" - Geistesstützen und Erziehungshilfen für Schwache am Geist - in Erscheinung. Schon der Titel dieser Arbeit macht den defektbezogenen Ansatz der dahinter stehenden Auffassung einer Heil- und Sonderpädagogik auf der Basis einer weitgehend von Emotionen getragenen Einstellung transparent, die sich mit einer äußeren Defektkorrektur der Behinderung gleich einer Orthopädie vollauf begnügt.

- Aus der beschriebenen Verklammerung (vorwiegend mit der Anthropologie) heraus, übernimmt die Behindertenpädagogik in Ermangelung eigenständiger Wissenschaftstheorie (diese tritt allenfalls als eine aus anderen Wissenschaften abgeleitete in Erscheinung) und Grundlagenforschung unüberprüft und unkritisch teilwissenschaftliche Ergebnisse und Wertentscheidungen, die als unbeeinflussbare Vorentscheidungen akzeptiert bleiben. Diese führen zu einer das Wissenschaftsinstrumentarium der Heil- und Sonderpädagogik begrenzenden und damit die Wahrnehmung des Phänomens 'Behinderung' einengenden Sichtweise des Behinderten. Detailergebnisse der als Nachbardisziplinen zu verstehenden Einzelwissenschaften werden allenfalls in additiver Aufreihung (Puzzle-System) zu systematisieren versucht und im Sinne von Methoden als 'Behandlung', 'Therapie', 'Maßnahmen' u. a. methodisch komprimiert.
- Daraus ergibt sich auf dem Hintergrund weitgehender psychologischer Diagnostik ein defektspezifischer Ansatz der Pädagogik einzelner Behinderungen, was die aufgezeigte Ontologisierung und Verobjektivierung des Behinderten verstärkt.
- Die Verzahnung dieser Fakten führt zur Separierung und gesellschaftlichen Stigmatisierung des Behinderten mit den entsprechenden Konsequenzen. Es entsteht ein *circulus vitiosus* hinsichtlich der Reproduktion der gesellschaftlich bestehenden Vorurteile und Sanktionen gegenüber Behinderten

durch die Behindertenpädagogik selbst, die unter der Faktizität der gesellschaftlichen Situation des Behinderten, die sie 'nur' als intervenierende Variable beschreibt und nicht qualitativ gewichtet, diese durch Ontologisierung und Verobjektivierung des Behinderten wissenschaftlich sanktioniert und tradiert.

- Unter dem Aspekt der postulierten Wertfreiheit der Pädagogik der Behinderten als Wissenschaft führt dies dahin, daß es der Willkür des einzelnen (Erzieher) überlassen bleibt, welches Menschenbild er sich vom Behinderten macht. Motivationen und Intentionen der pädagogischen Arbeit mit Behinderten werden auf der Ebene der Befriedigung eines 'Helferwillens' (gesellschaftlich und individuell) unter dem Aspekt einer nicht definierten Vorstellung von Humanität festgeschrieben.
- Die Fixierung auf eine durch den 'Helferwillen' bestimmte Praxis und die Reduzierung der Theorie auf einen Überbau der Praxis führt zu einer Theorie-Praxis-Differenz, die pädagogisch ineffektiv und für die Forschung und Lehre hinderlich ist. Aus der Praxis gewonnene Erkenntnisse werden nicht konstruktiv und im Sinne einer die Theoriebildung konstituierenden Dimension verwertet.

2.3 DIE BEHINDERTENPÄDAGOGIK ALS GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFT

Versuchen wir die Analyse der Situation der Behindertenpädagogik unter historischem Aspekt auch im Sinne ihrer Entwicklungsgeschichte zu begreifen, ist eine konsequente Entwicklung der Behindertenpädagogik (ausgehend von der Medizin über die Psychologie) zur Erziehungswissenschaft festzustellen. Dieser Weg wurde in den vergangenen Jahren durch eine - endlich, so wäre zu sagen - sozialpsychologische und sozioökonomische Forschung geprägt und beschleunigt. Innerhalb der Erziehungswissenschaft stößt die Behindertenpädagogik heute jedoch auf eine differenziert ausgebaute, naturwissenschaftlich-empirisch orientierte Forschung, die sie sowohl aus Gründen der Anpassung als auch ihrer Selbstverwirklichung als vollwertige Erziehungswissenschaft zu übernehmen trachtet, noch ehe sie aus-

reichend Zeit gefunden hat, eigene Grundlagenforschungen - und damit ihre erfahrungswissenschaftliche Dimension - zu festigen. Dies muß aber als eine der Voraussetzungen dazu angesehen werden, daß sie die Ergebnisse ihrer Nachbarwissenschaften kritisch zu überprüfen vermag bzw. sich deren Wissenschaftsmethoden bedienen kann, ohne deren wissenschaftstheoretischen Positionen und damit deren Fragestellungen zu übernehmen. Leistet sie dies nicht, entsteht ein für die weitere Entwicklung der Behindertenpädagogik schwerwiegendes Dilemma. Beschreibt BLEIDICK (1972) die erfahrungswissenschaftliche Komponente als den wertfreien erziehungswissenschaftlichen und den erziehungsphilosophischen als den normativen Anteil der Theorie der Pädagogik, geht der geisteswissenschaftlich-hermeneutische Aspekt für die Behindertenpädagogik verloren. Sie betreibt dann ihre Untersuchungen, wie dies KLAFFKI (1971) herausstellt, 'sozusagen blind', indem z. B. die empirisch zu untersuchenden Fragestellungen oder zu verifizierenden Hypothesen zum einen nicht auf die ihr immanenten geschichtlich-gesellschaftlichen Vorstellungen und Zielsetzungen hin hinterfragt und zum anderen die erzielten Ergebnisse nicht interpretiert werden können und damit keine Aussagen über deren Bedeutung in größeren geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhängen zulassen ³¹⁾. Nur unter der Voraussetzung der von BLEIDICK vorgenommenen Reduzierung und Abtrennung der geisteswissenschaftlichen Dimension kann die erfahrungswissenschaftlich und phänomenologisch orientierte als 'wertfrei' erachtet werden, da die Behindertenpädagogik wissenschaftlich um den Anteil amputiert wurde, mit dem die Wertverhaftetheit erhobener Befunde und deren gesellschaftliche Funktion (- damit auch die Funktion von Behinderung) nachzuweisen möglich wäre. In Anbetracht dessen übernehmen nun zwangsläufig die Nachbarwissenschaften, d. h. die Wissenschaften, durch die schon die Fragestellungen, Hypothesen und Methoden erbracht wurden, auch die Interpretation der Ergebnisse. Damit schließt sich wieder ein Kreis 'blickverengter' Erforschung der als Behinderung in Erscheinung tretenden Phänomene, die losgelöst von gesellschaftlichen Bedingungsbeziehungen und der Interpretation ihrer gesellschaftlichen Funktion Behinderung zuschreiben. Selbst unter dem Aspekt, daß aus-

schließlich die Soziologie Fragestellungen, Hypothesen, Methoden und die Interpretation der Forschungen über behinderte Menschen übernehmen würde, könnte es aufgrund des aufgezeigten Dilemmas wiederum nur dazu kommen, die eruierten Fakten als intervenierende Variable des Phänomens Behinderung zu erkennen.

Erst die volle Berücksichtigung der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Dimension in ihrer Korrespondenz zur erfahrungswissenschaftlichen läßt die historisch-gesellschaftliche Bedeutung des erfahrungswissenschaftlichen Ansatzes deutlich und den Einbezug der kritischen Gesellschaftstheorien notwendig erscheinen. Dieser im Sinne einer Ideologiekritik zu verstehende Ansatz in der Erziehungswissenschaft relativiert in gleicherweise die geisteswissenschaftliche als auch die erfahrungswissenschaftliche Dimension der Pädagogik und läßt ihre Funktion im Zusammenhang von Herrschafts- und Machtverhältnissen als gesellschaftlich relevante Dimension transparent werden.

Von einem solchen Ansatz aus muß die Analyse der historischen Bestimmung der Behindertenpädagogik zu leisten versucht werden. Sie ist notwendige Voraussetzung dazu, ein neu in der Diskussion der Behindertenpädagogik auftauchendes Phänomen, das als Behinderung erkannt wird, nämlich das Autismus-Syndrom bei Kindern und Jugendlichen zu erforschen, ohne daß

1. dieses Phänomen ontologisiert und
2. das autistische Individuum im Wissenschaftsprozess verobjektiviert wird,
3. bereits erhobene Daten und Forschungsergebnisse von Medizin und Psychologie unkritisch übernommen werden,
4. die Feststellung von Art und Umfang der Behinderung als anthropologische Kategorie wertphilosophisch ausgedeutet und das betroffene Individuum in seiner Defektivität festgeschrieben und stigmatisiert wird und
5. weitere Fragestellungen und Hypothesen in der Erforschung des Autismus-Syndroms durch die Nachbarwissenschaften erstellt und die Ergebnisse von diesen interpretiert werden.

Nur indem sich Behindertenpädagogik unter Einbezug des gesellschaftlichen Ansatzes, der *"nicht nur eine Kritik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, vor allem ihrer bisherigen Inkonsequenzen und falschen Selbstbeschränkungen, sondern zugleich eine kritische Bestimmung der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit empirischer Methoden zu geben versucht"* (Klafki, 1971, S. 366), und einer ideologiekritischen Position zur Erziehungswissenschaft im Sinne einer 'kritisches-konstruktiven Theorie', wie sie KLAFFKI (1971) beschreibt, emanzipiert, kann sie die Gesamtsituation des behinderten Kindes erhellen und seine Sozialerziehung, d. h. seine Persönlichkeitsentwicklung im Sinne eines 'gesellschaftlich determinierten Vorganges' ³²⁾ begreifen.

In diesem Sinne gilt es für das Vorhaben dieser Arbeit die Gesamtsituation des autistischen Kindes zu erfassen und eine Basis seiner Sozialerziehung im Rahmen der Behindertenpädagogik nachzuweisen, d. h. die Behindertenpädagogik durch die Einbeziehung des autistischen Kindes in ihr Forschungsfeld in ihrer Entwicklung voranzutreiben und auf einen Stand zu bringen, der die Pädagogik autistischer Kinder überhaupt erst ermöglicht, indem ein adäquates wissenschaftliches Instrumentarium der Pädagogik vorausgesetzt werden kann, mit dem die Kinder mit Autismus-Syndrom nicht mehr im herkömmlichen Sinne klassifiziert und in ihrem Defizit festgeschrieben werden.

Dieser Versuch hat drei Voraussetzungen, die aus der bisherigen Analyse der Behindertenpädagogik abgeleitet werden können, aber im Rahmen dieses Vorhabens in dem ihnen immanenten Anspruch auf das in einem ersten Ansatz Mögliche reduziert werden müssen. Diese Grundvoraussetzungen sind deshalb noch einmal gesondert auszuweisen und soweit als erforderlich zu diskutieren.

3.2.1. DAS DIALEKTISCHE VERHÄLTNIS DER BIOLOGISCHEN VORAUSSETZUNGEN UND DER GESELLSCHAFTLICHEN VERHÄLTNISSE

Ein Aspekt ist darin zu sehen, daß bei der Betrachtung des Problems des kindlichen Autismus der Sozialisationsprozeß

dieser Kinder von Anbeginn an als Kulminationspunkt von biologischen und sozialen Einwirkungen auf das Individuum betrachtet und analysiert werden muß. JANTZEN (1973 a, 1973 b, 1974 b) hat schlüssig nachgewiesen, daß die 'Behinderung das Produkt eines sowohl individuellen als auch sozialen Prozesses' ist, das zum sozialen Gegenstand wird, *"indem individuelle Sozialisationsprozesse, wie sie sich in einem bestimmten Verhalten niederschlagen, in Bezug gesetzt werden zu gesellschaftlichen Verhältnissen, d. h. es ist nunmehr nötig zur Bestimmung von Behinderung auf das Zusammenwirken zahlreicher Faktoren biologischer wie sozialer Art in der Genese von Behinderung einzugehen ..."* (1973 b, S. 163/164).

Die bisher an der Pädagogik der Behinderten geübte Kritik, soziale Gegebenheiten, in die der Mensch von Geburt an gestellt ist, nur als eine modifizierende Kraft in einem vorgegebenen biologischen Entwicklungsprozeß zu erachten, fände ihre Entsprechung und Beachtung in einem Verständnis von Sozialisation als 'Vorgang der gesellschaftlichen Formung des Individuums' durch soziale Gruppen (- wesentlich durch die erzieherischen Mächte, wie sie z. B. durch Eltern und Schule repräsentiert werden -), in dem biologische als auch soziale Komponenten im Sinne eines dialektischen Verhältnisses als voneinander abhängig und sich gegenseitig bedingend erachtet werden. Dieses Wechselverhältnis findet seinen deutlichen und wissenschaftlich bereits anerkannten Niederschlag im Bereich der Erforschung psychosomatischer Erkrankungen sowie besonders in der Erkenntnis, daß selbst erblich fixierte neurophysiologische Vorgänge und neurophysiologisch darstellbare Regelabläufe, wie z. B. die Frequenz des Herzschlages, das Blutdruckniveau u. a., durch bestimmte Umwelteinflüsse bis zu einem die physische Existenz des Menschen gefährdenden Grad verändert werden können. Dadurch werden weder die Bedeutung genetischer Fixierungen noch die biologischer Defekte bestritten oder unterwertig eingestuft, sondern nur in bislang von der Behindertenpädagogik weitgehend unbeachtete bzw. gelegnete Beziehungszusammenhänge gestellt. Dabei geht es allerdings nicht um eine 'milieutheoretische, d. h. vorurteilslose Umweltprüfung', wie sie BLEIDICK (1968) beschreibt und in Kausalhypothesen der Wechselbeziehung zwischen Milieu-

schädigung einerseits und Erziehungsschwierigkeiten und Lernbehinderung andererseits faßt, und um die Konsequenz einer 'völlig wertfreien und vorurteilslosen Betrachtung sozialpsychologischer Gegebenheiten', d. h. die 'Einsicht in das soziale Bildungsschicksal', das dem Sonderpädagogen allenfalls eine Basis für die Entschuldigung des betroffenen Behinderten für eine Reihe seinen Erziehern oder den Mitmenschen unangenehm oder abstoßend erscheinenden Verhalten bieten könnte. Der Behindertenpädagogik muß es um die Aufdeckung jener gesellschaftlichen Verhältnisse gehen, die u. a. auch ein aus pädagogischer Sicht deviantes Milieu erst schaffen. Erst dann hat sie die Voraussetzungen, im Zusammenhang mit gesellschafts- und bildungspolitischer Arbeit Sozialisationsbedingungen zu verändern und im Sinne der nach WYGOTSKI (1975) postulierten 'Sozialerziehung' Behinderungen zu vermeiden bzw. durch soziale Kompensation zu beeinflussen. Eine über den von BLEIDICK (1972) genannten Zirkel, daß 'Schwachbegabte ein schlechtes Milieu produzieren und dieses wiederum ein kulturelles Defizit und diese Phänomene kovariant und nicht kausal seien', hinausweisende Bearbeitung der Problematik findet sich in einer unveröffentlichten Vorlage von REINARTZ an die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, in der es heißt:

"In diesem Sinne läßt sich 'Lernbehinderung' als Summe systembedingt verhaltener Lernprozesse während des Sozialisationsprozesses verstehen" (zit. nach Bleidick, 1972, S. 220). Diese Feststellung macht besonders deutlich, daß es unter dem Aspekt des dialektischen Verhältnisses sozialer und biologischer Faktoren im Sozialisationsprozeß des behinderten Menschen nicht mehr um den in der Heil- und Sonderpädagogik überstrapazierten Prozeß der Entwicklung im Sinne des Sich-Entfaltens eines biologisch vorgegebenen geht, sondern als äquivalent des dialektisch-dynamischen Prozesses um Lernen. JANTZEN (1974 b, S. 13) schreibt hierzu: *"Entscheidender Hauptmechanismus der Entwicklung ist das Lernen (nicht die biologische Reifung)."* Entsprechend kann die Feststellung von REINARTZ zum Problem der Lernbehinderung auf alle Behinderungen übertragen werden.

Was aus der Perspektive einer milieutheoretischen Einschätzung der Situation Behinderter als Schicksal und damit als mehr oder weniger unveränderbar angesehen wird und sich vorwiegend im Versuch biologischer Kompensation festgestellter Defekte durch medizinische und psychologische Therapien und heil- und sonderpädagogische Behandlungen zur Pädagogik der Behinderten aufaddierte, wird unter dem Aspekt sozialer Kompensation der Behindertenpädagogik, wie dies MANNSCHATZ (1975) unter Verweis auf das von sowjetischen Defektologen als korrekt-erzieherisch bezeichnetes Prinzip ausführt, in der pädagogischen Praxis als ein 'dynamisch dialektisches Verhältnis von Berücksichtigung und Überwindung' der jeweiligen Behinderung verstanden werden können. Damit sind im Erziehungsprozeß die soziale Interaktion und Kommunikation sowohl in ihrem Stellenwert als auch hinsichtlich ihrer Funktion neu zu bestimmen; besonders aber jene erzieherischen Verhältnisse, die sich als allgemein therapeutische Prinzipien beziehungsweise als defektspezifische therapeutische Ansätze ausweisen.

Im Zusammenhang mit der ersten Grundvoraussetzung steht auch die Notwendigkeit zu der Feststellung, daß der Begriff "Behinderung", der bislang allgemein und undifferenziert zur Etikettierung aller devianten Merkmale der erschwerten Erziehung und abweichenden Verhalten eines Menschen Verwendung fand (- der Beschreibung der Problematik diene er kaum), neu zu fassen ist, wie dies erstmals 1972 durch JANTZEN erfolgte und in seiner Arbeit von 1976 fortgeführt wurde. Durch die Lösung der Fixierung an das bei einem Menschen in Erscheinung tretende biologische Defizit, das im Sinne einer anthropologischen Kategorie als Behinderung festgeschrieben wurde, kann jetzt die Erkenntnis an Raum gewinnen, daß Behinderung erst dann sichtbar und als sozialer Gegenstand existent wird, indem *"Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten"* und indem *"ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht..."* (Jantzen, 1976, S. 2). Der bislang das Phänomen Behinderung bestimmende Defekt tritt zurück und dient nur noch der Beschreibung eines biologischen Schadens oder Mangels, der als 'ein' Kausalfaktor eines patho-

genen Sozialisationsprozesses gelten kann. Was in bezug auf einen als behindert geltenden Menschen die Medizin bzw. die Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters beschreibt, definiert demnach nicht mehr die Behinderung, sondern nur einen ihrer Kausalkomponenten. Dies muß als ein entscheidender Schritt angesehen werden, die Behindertenpädagogik aus ihrer Verklammerung mit den anthropologischen Wissenschaften zu lösen und sie als Gesellschaftswissenschaft zur Erziehungswissenschaft zu emanzipieren.

Bezeichnet 'Defekt, Schaden oder Mangel eine eindeutig bestimmbare Kausalkomponente' und Behinderung das in Relation zu gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und/oder soziale Fähigkeiten entsprechend der individuellen Merkmalsausprägungen entstehende Defizit im Sozialisationsprozeß, müßte nun dieser selbst zumindest in bezug auf jene Faktoren begrifflich gefaßt werden, die seine pathogene Dimension bedingen. Ein pathogener Sozialisationsprozeß kann, wie bereits nach JANTZEN (1976) beschrieben, durch einen 'Defekt' eingeleitet bzw. in Abschnitten bereits durch 'zusätzlich beeinflussende soziale Variablen' bestimmt sein, wodurch das Individuum als auffällig in Erscheinung tritt, ohne in diesem Stadium schon als 'Behinderter' stigmatisierbar zu sein. Tritt der Sozialisationsprozeß entsprechend aufgrund eines ihn einleitenden Defektes als pathogen in Erscheinung, könnte dieser mit 'Schädigung bzw. Beeinträchtigung' bezeichnet werden. Ist er dies aufgrund sozialer bzw. zusätzlicher sozialer Variablen, könnte dies als 'Störung' verstanden werden, wobei darauf zu verweisen ist, daß sich im gesamten Sozialisationsprozeß die Wechselwirkung zwischen biologischen und sozialen Faktoren permanent ereignet. Das bedingt die Komplexität, in der sich 'Beeinträchtigungen' und 'Störungen' bzw. 'Behinderungen' darstellen, die mit den durch den Einfluß der Psychologie auf die Behindertenpädagogik bis heute im Vordergrund stehenden Verfahren der Psychodiagnostik, die weitgehend auf eine Intelligenz-, Begabungs- und Schulleistungsdiagnostik reduziert bleibt, nicht befriedigend bzw. überhaupt nicht erfaßt bzw. analysiert werden kann.

Unter dem Aspekt einer ersten Grundvoraussetzung wäre in be-

zug auf die Bearbeitung des Autismus-Syndroms in der Behindertenpädagogik festzuhalten, daß es darum geht:

- Kausalfaktoren im Sinne eines Defektes, Schadens oder Mangels als solche zu erkennen und diese in ihrer Bedeutung für die Einleitung eines pathogenen Sozialisationsprozesses zu erfassen.
- Die daraus resultierenden Beeinträchtigungen in ihrer Wechselwirkung mit aus anderen sozialen Komponenten entstehenden Störungen in ihrer komplexen Vermischung zu analysieren und
- jene Diskreditierung und Stigmatisierung des betroffenen Individuums festzustellen, durch die es schließlich als behindert festgeschrieben und zum sozialen Gegenstand wird.

In bezug auf die Behindertenpädagogik wäre damit

- die Fixierung auf eine ausschließlich anthropologisch-biologische Betrachtung des als behindert geltenden Menschen zu überwinden,
- eine zuschreibend-wertende Einschätzung der als Behinderung imponierenden Defekte auszuschalten und die Einengung der erziehungsphilosophischen Komponente der Behindertenpädagogik auf ihre normierende Funktion zu vermeiden und
- damit einer Verobjektivierung des Behinderten im Wissenschaftsprozeß und in der pädagogischen Praxis entgegenzutreten (dieser Aspekt stellt die zentrale Position der 2. Grundvoraussetzung dar).

Zusammenfassend wird durch die erste Grundvoraussetzung

1. die Wechselwirkung biologischer und sozialer Faktoren im Sozialisationsprozeß im Sinne eines dialektischen Verhältnisses konstituiert und damit die Naturwüchsigkeit der Behinderung auf der Basis biologischer Defekte und (im Rah-

men der Entwicklung) sozialer Faktoren, die nur im Sinne einer intervenierenden Variablen in Erscheinung treten sollen, in Abrede gestellt,

2. neben den defektbezogenen Therapie- und Behandlungsmaßnahmen im Sinne biologischer Kompensation die Möglichkeit der sozialen Kompensation (als aus der ersten Grundvoraussetzung resultierenden Erziehungsmöglichkeit) als entscheidend betrachtet und
3. die aus milieutheoretischen Erörterungen gewonnene 'Einsicht in das soziale Bildungsschicksal' der Behinderten und damit eine allenfalls Verständnis erheischende, auf Schicksal hin ausgedeutete Erfassung von Behinderung, die nur jenen bereits beschriebenen 'Helferwillen', also caritative Impulse impliziert und die mangelnde menschliche Werthaftigkeit des Behinderten festschreibt, zugunsten der Erfassung seiner Gesamtsituation und seiner Sozialerziehung auf der Basis von 'Berücksichtigung und Überwindung' der Behinderung abgelöst.

Damit können wir den im bisherigen Kontext gebrauchten Begriff der 'Gesamtsituation' des Behinderten als das dialektische Zusammenwirken biologischer und gesellschaftlicher Faktoren im Sozialisationsprozeß verstehen, weil sich in diesem Verständnis von Sozialisation nicht nur die individuell verschiedenen Rest-Fähigkeiten und die gesellschaftlichen Möglichkeiten seiner Re-Habilitation ³⁴⁾ widerspiegeln. Den intendierten Prozeß entsprechender Persönlichkeitsentwicklung und Habilitation können wir als die Sozialerziehung des Behinderten verstehen. In bezug auf behinderte Kinder kann entsprechend nicht mehr von 'Besonderheiten der Persönlichkeitsstruktur', sondern nur noch von 'Besonderheiten der Entwicklung der Persönlichkeit' die Rede sein, wie dies MANNSCHATZ (1975) herausstellt. In der bei MANNSCHATZ (1975) vorzufindenden Beschreibung von Persönlichkeitsentwicklung wird der nach wie vor auftauchende Entwicklungsbegriff deutlich von einem biologischen Entwicklungsbegriff abgesetzt. Er schreibt: *"Persönlichkeitsentwicklung ist bekanntlich kein Reifungsvorgang, sondern vollzieht sich in und durch die*

Tätigkeit des Individuums in der Gemeinschaft, vorrangig in der bewußt für diesen Zweck organisierten und gelenkten Tätigkeit, also durch Bildung und Erziehung." (327)

Dies verweist uns erneut auf die pädagogische Praxis, deren Bedeutung unter dem Aspekt ihres Beitrages zur wissenschaftlichen Klärung der Erziehung behinderter Kinder sowie unmittelbar damit verbunden unter dem Aspekt ihrer Möglichkeiten, der Verobjektivierung des Behinderten im wissenschaftstheoretischen und pädagogischen Prozeß entgegenzuwirken, als 2. Grundvoraussetzung zu diskutieren wäre.

2.3.2 DER BEHINDERTE ALS SUBJEKT IM BEMÜHEN UM SEINE PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG

Im Rahmen der bisherigen Betrachtung des Prozesses der Konstituierung der Behindertenpädagogik als Wissenschaft, besonders unter dem Aspekt der vier historisch zu sehenden Wendepunkte, wurde bereits deutlich, daß der behinderte Mensch im Wissenschaftsprozess der Behindertenpädagogik und damit auch in den Dimensionen von Praxis, Forschung und Lehre 'Gegenstand' ihres Bemühens blieb. Unter dem Aspekt einer Persönlichkeitserziehung des behinderten Menschen, wie diese oben diskutiert wurde, wird es die Praxis der Behindertenpädagogik, die den Pädagogen in eine tägliche Begegnung mit dem behinderten Kind führt, vorrangig leisten müssen, den behinderten Menschen nicht als Objekt ihrer Bemühungen zu nehmen, ihn nicht, wie z. B. im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik als unfertiges Wesen zu betrachten, das als Person seiner Menschlichkeit ohne vorausgesetzte Erziehung entbehrt, wie dies z. B. bei MÜHL (1972) zum Ausdruck kommt, woraus nicht nur eine Unterlegenheit des zu Erziehenden dem Erzieher gegenüber, sondern seine Unterordnung ableitbar ist; sie wird es leisten müssen, den Behinderten nicht aus dem übergeordneten Gesichtspunkt des Lehrenden einem Lernenden gegenüber zum Gegenstand willkürlicher und technokratischer Manipulation werden zu lassen, wird es leisten müssen, seine Lernfähigkeit, die aus seinem historisch

verstehbaren, dialektischen Lebens- und Lernprozeß resultiert, nicht an der Erwartungshaltung und Norm der Erzieher zu messen.

Dieses für die erzieherische Praxis unabdingbare Verhältnis von Erzieher und zu Erziehendem ist bislang von der Behindertenpädagogik noch nicht hinlänglich reflektiert und in die Forschung einbezogen worden. Sie nimmt den Behinderten zum Gegenstand, zum Objekt ihres Forschens, löst berechtigt zwar, aber meist ungeachtet der Komplexität der Gesamtpersönlichkeit des behinderten Menschen, die nach MANNSCHATZ 'in und durch die Tätigkeit des Individuums in der Gemeinschaft' verstanden werden kann, isolierte Fakten heraus, seien dies z. B. die Auffälligkeiten eines Elektroencephalogramms, die Besonderheit der Intelligenzstruktur, der Gebrauch der Sprache u. a., und zieht aus der Analyse dieser Fakten ihre Rückschlüsse auf sein Sosein und potentielles Werdenkönnen. Reproduziert die Praxis einen solchen, an anderen Wissenschaftsbereichen orientierten Ausgangspunkt der Forschung, würde sie Gefahr laufen, jeder ureigenst pädagogischen und humanen Dimension des Erziehungsgeschehens zu entbehren.

Für die Praxis stellt sich in Einlösung der ersten Grundvoraussetzung hinsichtlich der Pädagogik des behinderten Menschen ständig die Aufgabe des Bemühens, das behinderte Kind nicht als Objekt von Erziehung und Unterricht anzugehen, sondern es als Subjekt in ihrem Bemühen um die Realisation seiner Chancen in den gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen es lebt und von denen her es nur als behindert verstanden werden kann, zu sehen. Die Praxis einer Behindertenpädagogik würde sich dann in einem erzieherischen Verhältnis von Erziehern und zu Erziehenden widerspiegeln, das unter Rückführung des Begriffes auf Martin BUBER (1965) als ein 'dialogisches' Verhältnis verstanden werden kann. Ausgehend von einer Revision unserer Einstellung dem Behinderten gegenüber und einem sich als 'dialogisches' Verhältnis darstellenden erzieherischen Verhältnis würde auch das fachwissenschaftliche Denken revidiert. Forschungsansätze wären entsprechend zu modifizieren und die Behindertenpädagogik müßte Möglichkeiten zur Emanzipation und Mündigkeit auch des schwerbehinderten Men-

schen aufzeigen. Das würde heißen: Der Behinderte bleibt nicht länger Objekt einer Wissenschaft, sondern ist Subjekt im Bemühen der Wissenschaft um die Problematik Behinderter, die wesentlich die ihrer Gesellschaft ist, in der sie leben.

Die zweite Grundvoraussetzung umschreibt damit eine zentrale Position der Praxis hinsichtlich der Innovation wissenschaftlicher Reflexion und der methodischen Orientierung der Forschung einerseits und der Erhellung des Erziehungsprozesses unter dem Aspekt von Analyse und Interpretation der Erziehungsverhältnisse andererseits. Entsprechend stellt sich pädagogische Praxis in der doppelten und dennoch einfachen Funktion dar: nämlich im Rahmen der Persönlichkeits-erziehung in der Person des Erziehers wirkendes DU am sich konstituierenden, emanzipierenden und auf Mündigkeit abzielenden ICH des behinderten Kindes zu sein, was die Selbsterkenntnis des Erziehers ermöglicht, die im 'dialogischen' Verhältnis in das Fremdverständnis, das Verstehen des Kindes und seiner Gesamtsituation und damit wiederum in die Ausweitung des Selbstverständnisses des Erziehers mündet - und dieses dialektische Geschehen von Selbst- und Fremdverständnis führt, jetzt kollektiv gesehen, als Wissenschaftsverständnis zum Aufbau einer Behindertenpädagogik als Gesellschaftswissenschaft, die sich nicht mehr mit einem Selbstverständnis als spezielle Methodenlehre einer Erziehungswissenschaft begnügen noch, wovor besonders JANTZEN (1974) warnt, sich als *"ausschließlich individuenbezogene, idealistische Pädagogik noch als scheinbar wertfreie Erziehungswissenschaft"* (140) verstehen kann und darf. Als solche kann die pädagogische Praxis nicht auf einer anderen Ebene als die Theorie angesiedelt, nicht im Sinne eines polaren Verhältnisses der Theorie gegenüber auf gleicher Ebene verstanden noch, wie bereits in bezug auf den Ansatz von BLEIDICK (1972) diskutiert, als vermittelnde bzw. harmonisierende Instanz zwischen den die Pädagogik definierenden aber wechselseitig unvereinbaren Positionen der Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft und der Erziehungsphilosophie als normsetzende Instanz angesehen werden. Praxis erscheint dann aber auch nicht als ein Brenn-

punkt neben dem anderen Brennpunkt Theorie einer umfassenden Elipse 'Pädagogik' und Theorie weder als 'Theorie der pädagogischen Praxis' noch als 'Theorie für die Praxis'. Theorie und Praxis stehen in demselben dialektischen und damit Behindertenpädagogik konstituierenden Verhältnis, wie die Dialektik biologischer und gesellschaftlicher Bedingungen das Phänomen Behinderung konstituieren. Daraus ergeben sich zwei Aspekte, von denen letzterer den Kreis zu der eingangs der Diskussion der zweiten Grundvoraussetzung gemachten Aussage schließt, nämlich:

- erstens, daß Behindertenpädagogik als Gesellschaftswissenschaft wesentlich auch als Geisteswissenschaft zu verstehen ist, die sich zur Verifizierung ihrer Thesen jedoch nicht nur hermeneutischer Prinzipien und einer entsprechenden Dialektik, sondern auch naturwissenschaftlicher Methoden und Verfahren bedient, wenn sie auch letztlich nicht (vor allem dann nicht, wenn der Behinderte nicht 'Objekt des' ..., sondern 'Subjekt im' wissenschaftlichen Bemühen um ihn sein soll) eine Naturwissenschaft sein kann, die den mathematischen Beweis der Richtigkeit einer Behauptung auch erbringen kann, wenn die Realisation der Ausgangshypothese über räumliche und zeitliche Möglichkeiten unserer Wirklichkeit hinausgehen. Kann Naturwissenschaft weitgehend das Experiment durch mathematische Beweisverfahren erübrigen, bliebe eine Erziehungswissenschaft, hier die Behindertenpädagogik, als Wissenschaft eine Farce, würde sie den Erziehungs- und Bildungsprozeß mit behinderten Kindern als Sozialisationsprozeß eliminieren, ist dieser doch gerade jenes prozeßhafte Geschehen, das jene nur schwer kontrollierbaren und kaum voraussagbaren Variablen einschließt, die zu erforschen eine zentrale Begründung der Behindertenpädagogik als Wissenschaft darstellt, und
- zweitens ist damit ausgesagt, daß in dem Maße, in dem Behinderte im Rahmen der beschriebenen Prozesse der Selbst- und Fremderkenntnis nicht mehr 'Objekt des', sondern 'Subjekt im' Bemühen pädagogischen Handelns sind, die Erziehungs- und Bildungsprozesse auf ein (auch kollektiv verstehbares)

'dialogisches' Verhältnis zurückführbar und damit von dort her zu verstehen und aufzubauen sind.

Im Hinblick auf den ersten Teil der Aussage wäre festzustellen, daß die Behindertenpädagogik, was allein schon aus der Fülle entsprechender Publikationen in den letzten Jahren deutlich wird, sich besonders als Erfahrungswissenschaft darzustellen und zu artikulieren versucht und Forschung und Lehre an den Universitäten überwiegend von Psychologen, nicht aber von Erziehungswissenschaftlern betrieben wird. Darin ist sicherlich ein Grund für eine Tendenz zu sehen, wohl aber auch darin, daß die Behindertenpädagogik nach der Lösung aus der Verklammerung an ihre Nachbarwissenschaften zur Zeit in der Erziehungswissenschaft auf ein bereits differenziert ausgebauten naturwissenschaftlich-empirisch orientiertes Forschen und Arbeiten trifft, das sie aus Gründen ihrer Angleichung und Selbstverwirklichung als vollwertige Wissenschaft all zu früh zu übernehmen trachtet, noch ehe sie sich ausreichend Zeit genommen hat, eine von ihrem Anliegen her artikuliert Grundlagenforschung zu betreiben. Diesbezüglich wäre deutlich zu machen, daß die Behindertenpädagogik in Überbewertung des Ringens um wissenschaftliche Emanzipation und ein neues Selbstverständnis als Gesellschaftswissenschaft, das allein das eingangs postulierte Erziehungsanliegen des behinderten Menschen einzulösen in der Lage scheint, im Sinne einer Sysiphos-Arbeit in der Gefahr steht, ihre geisteswissenschaftliche Dimension ständig wieder zu annullieren, wie das eine biologistisch-wertphilosophische Orientierung in Reduktion der geisteswissenschaftlichen Dimension auf eine normsetzende Instanz getan hat. Unter diesem Aspekt bekommt die von KLAFFKI (1971) geäußerte Kritik gerade für die Behindertenpädagogik einen besonderen Stellenwert. Er schreibt: *"Positivistisch-empirische Forschung, die nicht nach ihren eigenen Voraussetzungen, nach den Voraussetzungen der von ihr untersuchten Phänomene und Beziehungen und nach den Interessen derer, die sich ihrer Ergebnisse möglicherweise bedienen, fragt, bleibt auf halben Wege der rationalen Aufklärung der Wirklichkeit und des Bewußtseins der Menschen über die Wirklichkeit stehen, sie verfestigt die bestehenden Verhältnisse, sofern sie es zuläßt, daß ihre Ergebnisse*

fälschlich als Aussagen über Unabänderliches mißverstanden werden." (381)

Wie sehr diese Problematik sich besonders auf die Erforschung des Phänomens der Behinderung im allgemeinen und das Vorhaben der Konzeption einer Pädagogik des autistischen Kindes im besonderen auswirken kann, erklärt sich im Kontext der bisherigen Ausführungen aus der Aussage KLAFKIs selbst. Ohne daß die leitenden Interessen hinterfragt werden, besteht die Gefahr, daß eine sich aus den Ergebnissen isolierter Forschungen ergebende Erziehungs- bzw. Unterrichtstechnologie ein tradiertes Theorie-Praxis-Verhältnis festschreibt - bis hin zur willkürlichen Manipulation der zu Erziehenden und damit zur Preisgabe der als erforderlich erkannten 'Sozialerziehung' des behinderten Menschen. KLAFKI (1971) hält Technologien des Lehrens und der Unterrichtsorganisation dann auch für gefährlich, 'wenn der qualitative Unterschied zwischen der technischen Bearbeitung eines Rohstoffes und dem Bemühen darum, Menschen zum eigenen Lernen zu befähigen, verwischt' wird. Insofern muß auch hier, wie KLAFKI (1971) unter Bezug auf ROTH aufzeigt, betont werden, daß sich historisch-hermeneutische und erfahrungswissenschaftliche Methoden nicht ausschließen und erstere 'die ideologiekritische Perspektive durchaus in sich aufzunehmen vermag' ³⁵⁾. Das Verhältnis historisch-hermeneutischer und erfahrungswissenschaftlicher Methoden kann als ständiger dynamischer Rückkopplungsprozeß beschrieben werden, *"von hermeneutischer Entwicklung der Fragestellungen und Hypothesen über die erfahrungswissenschaftliche Überprüfung dieser Hypothesen zur hermeneutischen Interpretation der so gewonnenen Ergebnisse und zur Herleitung neuer Hypothesen für neue empirische Untersuchungen usf."* (Klafki, 1971, S. 374). Die ideologiekritische Fragestellung im Rahmen derer als 'entscheidende oder mindestens als sehr wesentliche Faktoren' in 'Fortführung marxistischer Denkansätze, die wirtschaftlichen Zusammenhänge, genauer: die Produktions- und Konsumtionsverhältnisse angesehen' werden können, die u. a. auch 'Fragen, Verfahrensweisen und Ergebnisse der Wissenschaft durch die jeweiligen gesellschaftlich-politischen Verhältnisse, durch gesellschaftlich vermittelte Interessen, Abhängigkeiten, Herrschaftsverhältnisse,

Zwänge oder auch Chancen bestimmen oder doch mitbestimmen', kann aus der Sicht neuerer Arbeiten im Bereich der Behindertenpädagogik, setzt man allein die Arbeiten von JANTZEN (1974 b, 1975) und von v. BRACKEN (1976) zueinander in Beziehung, nicht nur mehr im Sinne KLAFFKIS (1971, S. 378/379) 'als offene Frage, als Problemstellung und generelle wissenschaftliche Hypothese' angesehen werden, die sich als 'überaus aufschlußreich erwiesen' hat, sondern muß weitgehend schon als verifiziert betrachtet und im Rahmen der Erforschung des Phänomens der Behinderung, entsprechend dem dialektischen Verhältnis biologischer Beeinträchtigungen und gesellschaftlicher Situationen des als behindert erscheinenden Individuums, als grundsätzlich angenommen werden.

Im Hinblick auf den zweiten Teil der Aussage und unter Einbezug der hier als erforderlich erkannten Position der Praxis artikuliert sich nun ein Dilemma in der Weise, daß die wissenschaftlich-theoretische Bewältigung des Problems der Erziehung Behinderter und damit die Forschung der Behindertenpädagogik nur so gut sein und so weit führen kann, wie die Praxis ist, und im Reflexionsprozeß der Theoriebildung zu formulierende Hypothesen nur so weit verifizierbar sind, wie ihre Umsetzung in Erziehungspraxis dies ermöglicht, d. h. es wird weitgehend nur etwas darüber ausgesagt und wissenschaftlich erforscht werden können (z. B. wie ein extrem autistisches Kind seine Abkapselung von jeder persönlichen Beziehung aufgeben kann), wenn dies in der Praxis seiner Erziehung geschieht und in der Strukturierung der dazu nötigen Lernprozesse Methoden deutlich sichtbar werden, die diesen Schritt erleichtern, schneller herbeiführen oder auslösen können. Dies setzt zwangsläufig voraus, daß gerade auch schwerbehinderte Kinder in entsprechende Institutionen aufgenommen und in erzieherische Verhältnisse einbezogen werden müssen, die ihre Sozialerziehung zum Ziel haben. Es wird nicht möglich sein, zuerst eine Unterrichtstechnologie zu entwickeln, aufgrund derer man dann Schwerbehinderte und bisher von vorschulischen und schulischen Fördermaßnahmen ausgeschlossene Kinder mit einigem Erfolg in solche Prozesse einbeziehen kann. Vielmehr müssen Kinder in pädagogische Prozesse einbezogen werden, damit im Prozeß ständiger Rückkoppelung zwischen pädagogischer Praxis

und Reflektion der Praxis im Theoriebildungsprozeß eine der Gesamtsituation der betreffenden Kinder adäquate Sozialerziehung konzipiert werden kann. Damit kommt diese nicht nur auf die Kinder hin, sondern von den Kindern her zur Anwendung. Einschulungsvoraussetzungen, wie sie gerade im Hinblick auf schwerbehinderte Kinder in der Geistigbehindertenpädagogik im Rahmen der Bildungspläne heute noch immer bestehen und besonders von BACH (1968) ausgebracht wurden, müssen zurückgewiesen werden; sie würden auch jedem als autistisch zu bezeichnenden Kind den Zugang zu einer schulischen Förderung versperren, genau so, wie die meist für autistische Kinder ausgebrachte ungünstige Prognose, die gestellt wird, wenn die Kinder bis zum 5. Lebensjahr noch keine der Kommunikation dienende Sprache entwickelt haben, von vornherein erforderliche Initiativen, die durch einen entsprechenden Sprachaufbau erst zustande kommen könnte, hemmen oder gar verunmöglichen.

Wollen wir uns auch um den schwerbehinderten und den als autistisch in Erscheinung tretenden Menschen bemühen, bedeutet das, weit darüber hinauszugehen, daß wir uns im erzieherischen Verhältnis, wie es BACH (1968) vorschlägt, unter Zurückerinnerung an unsere eigene Kindheit um ein Einfühlen in den Behinderten bemühen, das heißt weiter, sich jenseits der Grenze zu bewegen, die KLAFKI (1964 a) so zieht, daß er sagt, *"der Erzieher soll und kann sein Handeln auf den jungen Menschen hin zugleich von dessen Seite aus erfahren und verstehen; der junge Mensch kann gleiches nicht"* (526) - wir werden auch jene von TAUSCH/TAUSCH (1956) im Rahmen der non-direktiven Kinderpsychotherapie postulierten Prinzipien des 'Akzeptierens und Respektierens' als ein noch immer vom Kind distanzierendes Verhalten erkennen und endlich, so schwer das gerade beim autistischen Kind sein mag, darauf verzichten müssen, den Anderen, wie es BUBER (1965) formuliert, nur 'als das eigene Erlebnis', nur 'als Meinheit' bestehen zu lassen. Indem die Verobjektivierung des Behinderten im Wissenschaftsprozeß der Pädagogik im Sinne der zweiten Grundvoraussetzung vermieden wird, löst sich die Behindertenpädagogik unter Einbezug der Ausführungen zur ersten Grundvoraussetzung im Sinne der Vermeidung der Ontologisierung des Behinderten aus ihrer ausschließlichen Fixie-

rung auf die Behinderung.

2.3.3 DIE RELATIVE AUTONOMIE DER BEHINDERTENPÄDAGOGIK

Behindertenpädagogik als Erziehungswissenschaft, die sich unter gesellschaftswissenschaftlichem Aspekt als kritisch-konstruktive Theorie im Sinne KLAFKIs versteht und ihre Erkenntnisse im dialektischen Prozeß geisteswissenschaftlicher, erfahrungswissenschaftlicher und ideologiekritischer Theorien in Rückkoppelung mit einem als dialektisches Verhältnis verstandenen Theorie-Praxis-Verhältnis gewinnt, wird nicht nur, wie dies KLAFKI (1971, S. 383) schreibt, 'die jeweiligen sozialen Bedingungen sowie gesellschaftlich-politischen Funktionen der Erziehung' untersuchen und zu der Einsicht gelangen, daß die Möglichkeit, 'dem einzelnen wirklich zur Selbstbestimmung, zur Emanzipation, zum Recht auf individuelles Glück zu verhelfen, nur in einer entsprechend strukturierten Gesellschaft gegeben ist', weshalb 'Erziehungswissenschaft im Sinne kritischer Theorie notwendigerweise zur permanenten Gesellschaftskritik werden oder sich mit Gesellschaftskritik verbünden' muß, 'die an den genannten Prinzipien orientiert ist', sondern in einem nicht gespaltenen Theorie-Praxis-Verhältnis dem zu erziehenden Kind ein seiner Lernfähigkeit optimales Erziehungs- und Bildungsangebot unterbreiten und in gleicher Weise jene gesellschaftlichen Bedingungen bekämpfen, sie verändern und sich den Herrschafts-, Produktions- und Konsumtionsbedingungen entgegensetzen müssen, die Behinderung in der beschriebenen Weise existent werden lassen. Behindertenpädagogik muß als Wissenschaft im Sinne einer dritten Grundvoraussetzung eine 'relative Autonomie' gegenüber der Erziehungswissenschaft wahren, da sie sich selbst im Sinne einer kritisch-konstruktiven Theorie auf dem Hintergrund eines gespaltenen Theorie-Praxis-Verhältnisses nur mit der Gesellschaftskritik begnügen müßte und damit den in ihrer organisch-biologischen Ausstattung defekten oder beeinträchtigten Personen im Erziehungs- und Bildungsprozeß wiederum nur 'kompensatorische' Programme anbieten könnte, die in Fällen leichter Beeinträchtigung zwar in ihrem Resultat das Indivi-

duum, gemessen an gesellschaftlichen Mindestanforderungen, nicht auffällig erscheinen ließen, die aber beim schwer beeinträchtigten Menschen - so auch beim autistischen Kind - eine hinlängliche Kompensation nicht mehr leisten könnten. Sie bleiben in Begrenzung auf eine in bezug auf das jeweilige Individuum eingeschränkte pädagogische Sorge derart reduziert, daß sie durch die Begrenzung Behinderung schaffen und sichtbar werden lassen. Das besagt, daß die Behindertenpädagogik sich nicht wie die Erziehungswissenschaft mit einem Verständnis als 'kritische Theorie' und der bestehenden Diskrepanz zur Erziehungsrealität (die durch die herrschenden gesellschaftlichen Mächte definiert wird) abfinden kann und darf, sondern in Übereinstimmung mit ihrem Verständnis als kritische Theorie auch die Behinderung bedingenden gesellschaftlichen Verhältnisse konsequent zu verändern, d. h. stets nach Einheit von Theorie und Praxis zu trachten hat, will sie die ihr gestellte Aufgabe lösen. Aus diesem Sachverhalt heraus muß eine 'relative Autonomie' der Behindertenpädagogik auch unter dem Aspekt ihres Selbstverständnisses als Erziehungswissenschaft zwingend gefordert werden, um in einer Situation, wie sie z. B. zur Zeit der Hitler-Herrschaft bestand, sich im Interesse der Behinderten, die z. T. unter der Prämisse eines 'lebensunwerten Lebens' vernichtet wurden, auch gegen eine Erziehungswissenschaft antreten zu können, die sich zumindest in ihrer Praxis z. B. zur Weiterverbreitung faschistischen und rassistischen Gedankengutes mißbrauchen ließ, in dem auch die Voraussetzungen zur Vernichtung Behinderter u. a. wurzelten. Entsprechend wird im Rahmen der Behindertenpädagogik für die Pädagogen das Begreifen der politischen Dimension ihres Wissenschaftsbereiches mit den daraus resultierenden Konsequenzen zur neuen Aufgabe.

ROHR (1975) schreibt: "Ausgehend von einem dialektischen Theorie-Praxis-Verständnis muß Praxis begriffen werden als dialektische Einheit von Erkenntnis der objektiven Realität und der sich daraus ergebenden Konsequenz der Veränderung eben dieser Realität." (508) Somit ist es unumgängliche Aufgabe der Behindertenpädagogik, die Erkenntnis dieser Realität zu leisten und im Erkenntnisprozeß jene dem pädagogi-

schen Anliegen, das wir als die Sozialerziehung des behinderten Menschen beschrieben haben, abträglichen Bedingungen als solche zu erkennen, sie zu verändern und zu eliminieren. ROHR (1975) erkennt diese didaktischen Entscheidungen als im Einklang mit den Erfordernissen einer kritischen Erziehungswissenschaft stehend und reflektiert sie in ihrer Arbeit "Kritische Erziehungswissenschaft - eine Herausforderung an die Didaktik der Lernbehinderten" unter besonderer Berücksichtigung der Situation lernbehinderter Kinder. Die um diese Arbeit entstandene Kontroverse ROHR/WILLAND ³⁶⁾ zeigt, wie Grundlagen einer Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie im Sinne KLAFFKIs gegen das sich wandelnde Verständnis einer Behindertenpädagogik argumentierend ins Feld geführt werden, indem man der gesellschaftskritischen Betrachtung des Phänomens der Behinderung Dogmatizismus im Sinne marxistischer Theorie auf der Basis agnostizistischer Argumentation unterstellt, wo in Fortführung marxistischer Denkansätze der Anspruch einlösbar erscheint, die Gesamtsituation des behinderten Kindes zu erkennen und aus dieser Erkenntnis heraus im dialektischen Prozeß pädagogische Theorie und Praxis vom Kinde her und nicht mehr, wie bislang fast ausschließlich, auf dieses hin zu entwickeln. Die sich in der Kontroverse artikulierenden *"erkenntnisleitenden Interessen"*, subjektive Willensentscheidungen und 'persönliche Präferenzen' (- nur verstehbar auf agnostizistischer Basis) scheinen sich gegen die marxistische Theorie, nicht aber im Rahmen des Aufgabfeldes einer Behindertenpädagogik als Gesellschaftswissenschaft und kritisch-konstruktive Theorie für die Erhellung der Gesamtsituation des Behinderten und damit die Erkenntnis seiner 'objektiven Realität' zu artikulieren.

Der Einbezug der gesellschaftskritischen Position in die Erziehungswissenschaft zwingt zur Aufgabe der Verobjektivierung des Behinderten und der Idee von der Wertfreiheit pädagogischer Theorie. Sie eröffnet unter dem Aspekt der zweiten Grundvoraussetzung die Erkenntnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Behindertenpädagogik als eines dialektischen Verhältnisses und führt die Behindertenpädagogik unter dem Aspekt ihres Anliegens gegenüber einer die Theorie-Praxis-Diskrepanz postulierenden Erziehungswissenschaft zur 'relativen Autonomie'.

Es ergibt sich für die Behindertenpädagogik:

- die Notwendigkeit ihres Selbstverständnisses als Erziehungswissenschaft und Gesellschaftswissenschaft,
- die Möglichkeit zur Theoriebildung vom Kinde her durch die Dialektik von Theorie und Praxis einerseits und der Dialektik geisteswissenschaftlicher, erfahrungswissenschaftlicher und ideologiekritischer Aspekte im ständigen Rückkopplungsprozeß der Theoriebildung andererseits,
- das Verständnis des erzieherischen Verhältnisses als ein 'dialogisches' Verhältnis und
- die Notwendigkeit 'relativer Autonomie' gegenüber einer Erziehungswissenschaft, die eine Theorie-Praxis-Diskrepanz nicht zu überwinden vermag.

Für die Bearbeitung des Autismus-Syndroms bedeutet dies:

- die Vorbereitung des Verständnisses der Gesamtsituation des autistischen Kindes durch die Erforschung der Art und Weise, wie sich das autistische Kind in und durch seine Tätigkeit in der Gemeinschaft Umwelt aneignet,
- die Notwendigkeit der Einbeziehung autistischer Kinder in reguläre Erziehungs- und Bildungsprozesse (auch die Einbeziehung in die schulische Förderung und damit die Überwindung noch bestehender Einschulungsvoraussetzungen, die eine schulische Förderung verhindern können),
- die Konstituierung des erzieherischen Verhältnisses als ein 'dialogisches' Verhältnis und damit
- das Verständnis des Verhaltens des autistischen Kindes nicht als das eines behinderten, sondern in seinen Aktionen als auf die Umwelt bezogenes und durch diese bedingtes Verhalten.

Greifen wir noch einmal die dritte Grundvoraussetzung auf,

wird im Spiegel der ersten und zweiten Grundvoraussetzung deutlich, daß mit ihr mehr gefaßt ist als das Merkmal der 'relativen Autonomie' der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Sinne der Umschreibung ihrer Eigenständigkeit ³⁷⁾, im Verhältnis zu den in außerpädagogischen Interessensfeldern entstehenden Intentionen die Pädagogik zu bestimmen. Sie integriert im dialektischen Theorie-Praxis-Verhältnis alle den Erziehungsprozeß definierenden gesellschaftlichen Kräfte, die im erzieherischen Verhältnis im Pädagogen und im zu erziehenden Kind zum Tragen kommen und in die Theoriebildung eingebracht werden. Das dialogische Erziehungsverhältnis führt sowohl für den Schüler als auch den Pädagogen zum Prozeß der Selbst- und Fremderkenntnis, indem das Bewußtsein, das sowohl Schüler als Pädagoge in ihren gemeinsamen Arbeitsprozeß 'Erziehung' eingebracht haben, sich in dieser und durch diese Tätigkeit verändert und damit die Erkenntnis ermöglicht, welcher Bedingungen die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes und damit seine Sozialerziehung bedarf. Diese Erkenntnis wird das leitende Interesse darstellen, das die Behindertenpädagogik bis hin zur Erstellung der Curricula aber auch im Sinne der Befragung ihrer Nachbarwissenschaften konsequent zu verfolgen hat. Auch die Erziehungswissenschaft kann, wie im historischen Beispiel bereits herausgestellt wurde, hinterfragt werden, wenn die Erziehungswissenschaft bestrebt ist, die in einer von der Praxis losgelösten Theoriebildung aufgenommenen Normvorstellungen über Inhalte, Ziele und Methoden der Erziehung in die Behindertenpädagogik einzubringen, die zwar als Gesellschaftswissenschaft Erziehungswissenschaft ist, in der Sozialerziehung des behinderten Kindes einen solchen Anspruch jedoch zurückweisen muß. Darin, daß sie sich unter diesem Aspekt nicht relativ gegen die Erziehungswissenschaft abgrenzte, liegt z. B. auch die Begründung des Verständnisses der Heil- und Sonderpädagogik als spezielle Methodenlehre einer Erziehungswissenschaft. Die Begründung der Notwendigkeit einer Behindertenpädagogik trotz der Erziehungswissenschaft, die als Funktion der Gesellschaft, für die sie qualifizieren soll, genau an der Population aller von ihr zu erziehenden Kinder und Jugendlichen scheitert, die die Gesellschaft be-

reits stigmatisiert und isoliert hat, was bedeutet, daß sie in Theorie und Praxis Einstellungen, Haltungen, Motivationen, Verhältnisse u. a. reproduziert, die dazu führen, daß die Merkmalszuschreibung 'Behinderung' (und die damit verbundenen Konsequenzen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen) erfolgt, findet sich in ihrer relativen Autonomie. Entsprechend kann ein Verständnis der Behindertenpädagogik als Spezialdisziplin der Erziehungswissenschaft nicht mehr aufrechterhalten bleiben. Es sanktioniert letztlich die Ausgliederung bestimmter Kinder und Jugendlicher aus den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Prozessen, damit die gesellschaftliche Selektion eines bestimmten Teils ihrer Mitglieder und somit die Festschreibung von 'Behinderung'. Sie erlaubt damit eine Sozialerziehung dieser Kinder und Jugendlichen nicht, die es im Sinne WYGOTSKIs überflüssig machen würde, von Behinderung zu sprechen, weil sie diese derart selbst reproduziert. Der Hinweis auf die Funktion der Grundschule ³⁸⁾ im Zusammenhang mit der gesamten Bildungsproblematik, die die Erziehungswissenschaft zwar reflektiert, aber dennoch bildungspolitischen (Fehl-) Entscheidungen hilflos ausgeliefert bleibt, weil sie eine diese Entscheidung fällende Gesellschaft möglichst störungsfrei über Erziehung zu produzieren und zu reproduzieren hat, mag an dieser Stelle genügen. Die Theorie-Praxis-Diskrepanz bleibt entscheidendes Kriterium dafür, daß im Tätigkeitsprozeß der Erziehung (= als Theorie und Praxis) die Diskrepanz zwischen Ziel und Motiv ihrer Tätigkeit letztlich erhalten bleibt. Die Behindertenpädagogik wird es unter dem Aspekt der dritten Grundvoraussetzung leisten müssen und auch können, in ihrer Theoriebildung das objektive Verhältnis zwischen Ziel und Motiv ihrer Handlungen widerzuspiegeln und damit ihre Einheit als Wissenschaft, d. h. Erziehungswissenschaft, in 'relativer Autonomie' auch gegenüber Erziehungswissenschaft zu wahren. Der zu konstatierende Widerspruch ist ein unauflöslicher unter dem Aspekt gegenwärtiger Erziehungswissenschaft, ein auflösbarer in der Behindertenpädagogik; er ist aufgelöst (und damit Behindertenpädagogik nicht mehr existent), wenn die Sozialerziehung der Kinder in ihrer Rückwirkung auf die Gesellschaft es nicht mehr notwendig macht, Behinderung zu konstatieren.

Besinnen wir uns auf den Ausgangspunkt der Betrachtung der Be-

hindertenpädagogik als wissenschaftliches Instrumentarium zur Erfassung der Gesamtsituation der autistischen Kinder zurück, kann zusammenfassend festgestellt werden, daß es die Behindertenpädagogik im Rahmen eines neuen Wissenschaftsverständnisses leisten kann, die Persönlichkeit der autistischen (wie die aller behinderten) Kinder als 'Einheit' zu erforschen und sie nicht selegierend, wie es die anthropologischen Einzelwissenschaften z. B. unter dem Aspekt der Fragestellungen von BLEIDICK (1967, 1972) versuchen, atomistisch zu zergliedern. Aus den entsprechenden wissenschaftlichen Analysen lassen sich nur Teilaspekte gewinnen, die zusammengesetzt aber nie das Bild der Gesamtsituation des behinderten Menschen ergeben. Behindertenpädagogik ermöglicht im Sinne ihrer Einheit als Wissenschaft im Gegensatz zu den mit Behinderung befaßten Einzelwissenschaften die Ausweitung des Blickfeldes auf den behinderten Menschen und führt nicht zu dessen Eingrenzung auf seine Intelligenz und Begabung, sein Erscheinungsbild, seinen Defekt u. a., wobei, wie wir gesehen haben, im weitesten Sinne die Einbeziehung seiner gesellschaftlichen Situation allenfalls als eine intervenierende Variable Berücksichtigung findet.

Dies umreißt noch einmal auch das Anliegen dieser Arbeit. Sie will versuchen, einen Ansatz zu finden, der geeignet ist, die Gesamtsituation der Kinder mit Autismus-Syndrom zu erhellen, damit im Rahmen und mit Hilfe der Behindertenpädagogik als eine deren Erziehungs- und Bildungsanspruch gerecht werdenden Erziehungswissenschaft ihre Sozialerziehung geleistet werden kann. In diesem Sinne ist es nicht die Aufgabe dieser Arbeit, die bisher über das Autismus-Syndrom vorliegenden Ergebnisse der Einzelwissenschaften zu sichten, unter einem pädagogischen Aspekt zusammenzutragen oder für Erziehungs- und Unterrichtstechnologien nutzbar zu machen oder gewisse Präferenzen einzelner Behandlungsvorschläge, die sich auf dem Hintergrund verschiedener Einzelwissenschaften ergeben, zu schaffen oder diese um weitere Vorschläge zu ergänzen. Vielmehr wird die Arbeit nur dort, wo es erforderlich erscheint, vorliegende Ergebnisse zur Erhellung der aufzuzeigenden Problemfelder heranziehen und diese auf ihren Beitrag hin überprüfen, den sie zum

gestellten Problem leisten können. Die Problemstellung aber ergibt sich, entsprechend dem dargestellten wissenschaftlichen Ansatz, aus der Begegnung mit dem autistischen Kind in seinen gesellschaftlichen und erzieherischen Verhältnissen. Die zur Ausführung kommenden Ansätze der Arbeit sind also vom autistischen Kind her entwickelt, damit die zu konzipierende Pädagogik ihm auch gerecht zu werden vermag und keine auf ihn hin konstruierte erzieherische Tätigkeit wird. Insofern wäre, wollte man die zur Ausführung kommenden Fragestellungen in der Tätigkeit mit autistischen Kindern verankert sehen, die jahrelange Arbeit mit diesen und entsprechend ihre Persönlichkeitsentwicklung noch vorausgehend darzulegen. Darauf muß im Zusammenhang dieser Arbeit weitgehend verzichtet werden, da diese Dokumentation den Rahmen dieser Arbeit allein vom Umfang her sprengen würde und von seiten des Verfassers aufgrund der immer mit Priorität behandelnden Tätigkeit mit behinderten Kindern die notwendige Zeit zur Darstellung nicht aufgewendet werden kann. Wesentlich für die Innovation der Sozialerziehung autistischer Kinder bleibt das oben dargestellte Anliegen der Arbeit. Einschränkend wäre noch darauf zu verweisen, daß hier nur die Grundlagen einer Pädagogik der autistischen Kinder erarbeitet werden können; die Darstellung ihrer Struktur und Umsetzung wird in einer dieses Vorhaben fortsetzenden Arbeit folgen müssen.

Unter dem Aspekt, daß zum einen die in den Einzelwissenschaften vorliegenden Ergebnisse zum kindlichen Autismus nicht vollständig und systematisch zur Darstellung kommen und zum anderen die Herleitung der Ergebnisse aus der Tätigkeit mit autistischen Kindern nicht umfassend wiedergegeben wird, könnten der Arbeit, besonders unter dem Aspekt des derzeitigen Verständnisses von Wissenschaftlichkeit, das meist nur dem Anerkennung zollt, der sich besonders versiert in der Wiedergabe bereits Gedachten zeigt, erhebliche Vorwürfe oder gar ihre Ablehnung entstehen. Hier geht es aber darum, Aspekte aufzugreifen, die potentiell die Möglichkeit in sich tragen, Wissenschaft, d. h. die Behindertenpädagogik voranzutreiben, auch wenn diese Überlegungen anfangs zwangsläufig nur hypothetischen Charakter haben können, ja vielleicht gar zwangs-

läufig spekulativ sind. DELACATO (1975) schreibt (allerdings im Nachwort zu seinen Ausführungen über 'das autistische Kind'): *"Wir sind hier noch auf der Anfangsstufe des Suchens anstatt auf der Wissensstufe des Untersuchens."* (89)

Würde sich die Arbeit auf die empirische Erforschung eines Teilbereiches der Problematik der Kinder mit Autismus-Syndrom beschränken, würde sie einerseits im Rahmen der hier dargelegten Auffassung von Behindertenpädagogik ihr eigentliches Anliegen verraten, wenn auch um ihre wissenschaftliche Anerkennung nicht bangen müssen, und andererseits möglicherweise eine Sackgasse in der Erforschung des Autismus-Syndroms zur Traumstraße präparieren, aus der nur noch ein pädagogisches Genie herausfinden könnte, während der durchschnittliche Wissenschaftsbetrieb in seiner Arbeit auf die Konsumtion und Reproduktion angewiesen bleiben würde.

Falsch verstandene Wissenschaftlichkeit würde sich darin zeigen, daß z. B. der empirischen Absicherung der von jedem Praktiker in kürzester Zeit zu machenden Erfahrung, daß Kinder, je schwerer sie behindert sind, weniger Wörter pro Satz und weniger Silben pro Wort gebrauchen, also der Feststellung einer Leistungskapazität Beifall gezollt wird, während eine sich in solchen Tätigkeiten erschöpfende Arbeitskraft des Wissenschaftlers für die Klärung der Frage, welches die Bedingungszusammenhänge sind, die zu dem festgestellten Ergebnis führen, keine Kapazität mehr freisetzen kann.

Diese in einer bestimmten Art von wissenschaftlichen Arbeiten nicht übliche Selbstreflexion erscheint unverzichtbar, um die Konsequenz des hier versuchten Ansatzes deutlich werden zu lassen. Es blieb auch unverzichtbar, daß im bis jetzt beschriebenen Zusammenhang schon von 'Autismus' die Rede war, ehe dieser Begriff beschrieben wurde, weil schon allein die Analyse eines Begriffes, mit dem hervorstechende Merkmale einer Gruppe von Kindern umschrieben werden, nicht legitim geleistet werden kann, ohne zuvor den Standort, von dem aus dies geschieht, darzulegen, wenngleich auch die Bestimmung dieses Standortes wesentlich das Resultat der Arbeit mit dieser Gruppe von Kindern ist. Damit ist im bisherigen Kontext nicht eine gröbliche Verallgemeinerung der mit autistischen

Kindern gewonnenen Erfahrungen auf die Behindertenpädagogik vorgenommen worden. Es wird sich vielmehr im Laufe dieser Arbeit erweisen, daß in der Problematik des autistischen Kindes Problemstellungen der Behindertenpädagogik schlechthin kulminieren und damit die von dort her gewonnenen und zu gewinnenden Aussagen zumindest exemplarischen Charakter haben.

Im nächsten Kapitel wären nun die als 'autistisch' bezeichneten Kinder zu beschreiben und der Begriff 'Autismus' und seine Funktion zu klären.

3. BESCHREIBUNG UND ABGRENZUNG DER AUTISMUS-SYNDROME

- EIN ÜBERBLICK -

"Wenn man einem Kind zuschauen muß, das sich unentwegt in die eigene Hand beißt, das wie hypnotisiert einen Aschenbecher rotieren läßt, das stundenlang ein Staubkorn anstarrt oder wie ein verwundetes Tier aufschreit, sobald sich ihm jemand nähert, das stundenlang mit den Händen sein Gesicht beklatscht oder das sich mit seinem eigenen Kot den Körper beschmiert - und all dies mit einem leeren Blick in den Augen -, da kann man es mit der Angst zu tun bekommen. Das ist das autistische Kind. Es ignoriert einen und wehrt jede Art von menschlichem Kontakt ab. Es hört nicht zu, spricht mit niemanden und läßt sich nicht berühren." (Delacato, 1975, S. 9)

Mit dieser Beschreibung leitet DELACATO (1975) unter der Kapitelüberschrift 'Eine fremdartige Welt' Abhandlungen über den kindlichen Autismus ein. Diese wenigen Zeilen bringen zum Ausdruck, was in ähnlicher Weise viele Autoren artikulieren: ihr Befremden über die Systematik des Verhaltens von Kindern, die uns, indem es extrem vom bekannten Verhalten nichtbehinderter Kinder, aber auch von dem als behindert in Erscheinung tretender Kinder abweicht, das Gefühl vermitteln, sie seien abgekapselt, lebten in einer uns nicht mehr zugänglichen Welt und empfänden jeden Versuch unsererseits, mit ihnen in Kontakt zu treten, als äußerst unangenehm oder gar bedrohlich. Mit diesen Kindern - sei es als Eltern oder Berufspädagoge - einen erzieherischen Auftrag wahrzunehmen, löst zudem in vielen Fällen ein Gefühl absoluter Ohnmacht aus; die Kinder werden einem unheimlich, man verspürt Angst. Nur selten wird uns bewußt, daß wir es selbst sind, die sich ängstigen und hilflos fühlen, und daß es unser Problem ist, wenn wir in der Konfrontation mit einem solchen Kind das Gefühl des Verlustes der eigenen Identität erfahren. Das eigene Erleben des Anderen spiegelt sich dann meist im Sinne von Projektionen und Zuschreibungen

in den das autistische Kind qualifizierenden Merkmalen wieder. So spricht DELACATO (1975) vom 'unheimlichen Fremdling', HUNDLEY (1974) vom 'kleinen Außenseiter', WING (1973) von Kindern 'von einem anderen Planeten' oder davon, daß Menschen, die diesen Kindern begegnen, das Gefühl haben, 'es müsse irgendwo einen Schlüssel geben, der einen verborgenen Schatz freigeben wird', BETTELHEIM (1972) vom 'Empty Fortress' und in bezug auf die Entwicklung autistischer Kinder von 'the birth of Self', und PARK (1973 überschreibt ihr Buch mit dem Titel, 'Eine Seele lernt leben'.

Die Einschätzung dessen, was uns an autistischen Kindern meist unmittelbar auf einer emotional-affektiven Ebene anrührt, zeigt sehr deutlich, daß sie sehr wohl bedeutungs- und beziehungsrelevante Reaktionen in ihrer Umwelt auslösen und auch selbst erfahren. Auch in bezug auf schizophrene Patienten spricht SCHNEIDER (1964) in seinen Ausführungen über den Autismus von einem 'numinosen Erleben', das uns angesichts der Kranken befällt, von der er berichtete.

Der Begriff 'Autismus' scheint aus der Perspektive des Beobachters der als 'autistisch' bezeichneten schizophrenen Patienten oder der 'autistischen' Kinder auch Merkmalskomplexe an anderen Menschen zu umschreiben, die wir als ängstigend, fremdartig und bedrohlich erleben. Es besteht in der Fachliteratur letztlich kein Einvernehmen darüber, welche Verhalten auf der Basis welcher Störungen nun mit diesem Begriff gemeint sind.

Autismus, etymologisch: Ich-Bezogenheit, Zurückgezogenheit auf sich selbst, ist vom griechischen *αὐτός* abgeleitet und wurde von BLEULER (1911) in seiner Schizophreniemonographie zur Bezeichnung einer besonderen Form des Verhältnisses zur Wirklichkeit herangezogen, die er als die *"Loslösung von der Wirklichkeit zusammen mit dem relativen und absoluten Überwiegen des Binnenlebens"* (zit. nach Bosch, 1962, S. 45) verstand. Schon BLEULER selbst hat diesen Begriff nicht nur ausschließlich und streng für einen psychotischen, krankhaften Autismus gebraucht, sondern ihn in seiner Arbeit über *"Das autistisch-undisziplinierte Denken in der Medizin und seine Überwindung"* (1975)³⁹⁾ verallgemeinert und für die Beschreibung von Varianten nicht krankhaften Verhaltens, an dem ein Überwiegen einer Binnenzuwendung im Verhältnis zum Kontakt mit der Umwelt und anderen Menschen feststellbar erscheint,

herangezogen. Der Begriff diene schließlich, vor allem bei BINDER (1930) ⁴⁰⁾, auch zur Kennzeichnung der als schizoid bezeichneten Charaktereigenschaften, die als Vorstufe späterer Prozeß-Schizophrenien von 'autistischen Haltungen' abgegrenzt werden, die den Typ des Sonderlings, des 'disharmonischen Psychopathen' oder des versponnenen, spezialisierten Gelehrten umschreiben. In diesem Zusammenhang stellt SCHNEIDER (1964) fest: *"Der erfahrene Kliniker wußte es schon immer, und seit der intensiv betriebenen Psychotherapie Schizophrener ist es zur allgemeinen Kenntnis gelangt, daß der schizophrene Autist nicht im üblichen Sinn kontaktunfähig ist. Wo jedoch mit Autismus bald ein schizophrenes Symptom, bald eine konstitutionelle, psychopathische Eigenschaft bezeichnet wird, sinkt er zur bloßen Benennung aller Formen von Beziehungsstörungen herab."* (6)

In der Psychopathologie des Kindes und Jugendalters wird dieser Begriff dann erstmals von KANNER (1943) in seiner Arbeit "Autistic Disturbances of Affective Contact" zur Kennzeichnung einer Gruppe von Kindern benützt, die er seit 1938 beobachtete und deren Krankheitsbild er anhand von 11 Fallschilderungen als 'early infantile autism' (frühkindlicher Autismus) bezeichnete. KANNER (1968) schreibt:

"The outstanding, „pathognomic“, fundamental disorder is the children's inability to relate themselves in the ordinary way to people and situations from the beginning of life." (126)

Gleichzeitig, aber unabhängig von ihm, beschreibt ASPERGER (1944) eine Population von Kindern mit derselben Grundstörung, wie sie auch die von KANNER beschriebenen Kinder zeigen. Er nennt sie "Autistische Psychopathen". Eine schwere Störung des Kontaktes der Kinder - besonders zu den Personen ihrer Umwelt - kennzeichnet beide Gruppen. Im Fortgang seiner Beschreibung stellt KANNER (1968) 'an extreme autistic aloneness', 'the children's failure to assume at any time an anticipatory posture' und 'an anxiously obsessive desire for the maintenance of sameness' fest. Damit wurde der Begriff 'Autismus' erstmals allgemein zur Beschreibung eines abgegrenzten psychopathologischen Syndroms herangezogen und im engeren Sinne zur Bezeichnung eines der 'Grund- oder Kardinalsymptome'

dieses Syndroms, nämlich der 'extremen autistischen Abkapselung der Kinder von der menschlichen Umwelt'.

Nach 1950 wächst, ausgehend von van KREVELEN (1952), STERN (1952), STERN und SCHACHTER (1953) und POPELLA (1955) auch in Europa die Literatur an; sie hat heute international einen nicht mehr überschaubaren Umfang angenommen. Mit dem Anwachsen der Literatur und entsprechender Theorien über Ätiologie, Nosologie und Klassifikation der 'Autismus-Syndrome' verändern sich auch die Bezeichnungen für das von KANNER als 'early infantile autism', also als 'frühkindlicher Autismus' bezeichnete Syndrom. Es wurde angenommen, daß die von ASPERGER beschriebenen 'autistischen Psychopathen' ein anderes Krankheitsbild darstellen, weshalb man auch zu einer unterschiedlichen nosologischen Zuordnung der Autismus-Syndrome kam. In bezug auf das KANNER-Syndrom sprach van KREVELEN (1952, 1958, 1960, 1963) vom 'Autismus infantum', 'kindlichen Autismus' und 'Autismus', BOSCH (1962) vom 'Autismus im frühen Kindesalter'. Heute werden die verschiedenen Bezeichnungen für das Autismus-Syndrom synonym verwendet. Dadurch wird der Begriff an sich weiter ausgedehnt und teilweise immer sorgloser verwendet. Ferner wäre noch zu bemerken, daß Entwicklungs- wie Tiefenpsychologie Phasen der Entwicklung benennen, in denen das Verhalten bzw. das Denken von Kindern als 'autistisch' bezeichnet wird. Damit ist der Begriff 'Autismus' kaum noch geeignet, eine eindeutig verstehbare Beschreibung der Gesamtsituation bzw. des Verhaltens 'autistischer' Kinder zu leisten. SCHNEIDER (1964) drückt das deutlich aus. Er schreibt: *"Allein, auch heute noch wird der Autismus meist wahllos der Kontaktschwäche gleichgesetzt und dient zur Kennzeichnung verschiedenartiger Daseinsweisen vom Bereich des Gesunden bis zum Psychotischen, wenn sie nur das allgemeine, viel und dadurch nichtssagende Merkmal der Kontaktgestörtheit aufweisen."* (13) *"Seine bequeme Handlichkeit ließ übersehen, daß in dem einen Wort Autismus eine ganze menschliche Seinsweise verdichtet war, die kein Symptom oder Syndrom im medizinisch-naturwissenschaftlichen Sinn darstellt."* (43)

Im Rahmen dieser Arbeit werden die Begriffe 'Autismus-Syndrom', 'autistisch' und 'frühkindlicher bzw. kindlicher Autismus'

zur Kennzeichnung der von KANNER beschriebenen Population von Kindern als Arbeitsbegriffe beibehalten. Sie erlauben aber keine inhaltliche Bestimmung des zur Diskussion stehenden Problems.

3.1. DER 'FRÜHKINDLICHE AUTISMUS' (KANNER)

Nachfolgend soll anhand der Erstbeschreibung des frühkindlichen Autismus durch KANNER (1943) die für diese Auffälligkeiten bei Kindern besonders bezeichnenden Merkmale dargestellt und, soweit dies erforderlich scheint, auf verschiedene Autoren verwiesen werden, die sich mit der Frage der hinter den Verhaltensauffälligkeiten stehenden möglichen Pathogenese oder Psychogenese beschäftigt haben.

In Anbetracht des heute vorliegenden Schrifttums und der darin im einzelnen enthaltenen hervorragenden Beschreibungen autistischer Kinder kann hier auf eine Darstellung autistischer Kinder allgemeiner Art verzichtet werden.⁴¹⁾ Zudem erscheint eine Gesamtdarstellung des kindlichen Autismus auch in Anbetracht der Vielfalt der von den Autoren vertretenen Auffassungen heute kaum noch leistbar und dem Anliegen dieser Arbeit auch nicht dienlich. Ein weiteres Erschwernis ist auch darin zu sehen, daß vor allem in der anglo-amerikanischen Fachliteratur häufig von 'psychotischen' Kindern die Rede ist und mit diesem Begriff sowohl autistische als auch schizophrene Kinder beschrieben werden, so daß die Ergebnisse entsprechender Untersuchungen, auch von Vergleichsuntersuchungen zwischen diesen Gruppen, unseres Erachtens nur schwer interpretierbar sind. Mit der Darstellung des frühkindlichen Autismus (KANNER) durch FISCHER (1965) wurde in der deutschen Fachliteratur besonders die Klärung diagnostischer Fragen und der Abgrenzung des Syndroms gegenüber anderen mit autistischem Verhalten einhergehenden Störungen eingeleitet und bis heute in einschlägigen Arbeiten relativ konsequent fortgesetzt. Insofern erscheint besonders die Arbeit von FISCHER (1965) geeignet, trotz der verwirrenden Fülle von Darstellungen und sich extrem unterscheidender Meinungen über ätiologische Faktoren und klassifikatorische Zuordnungen

des frühkindlichen Autismus, eine erste Orientierung zu ermöglichen.

KANNER und EISENBERG stellen nach FISCHER (1965) aus den beobachteten Symptomverbindungen die bereits erwähnte 'extreme autistische Abkapselung aus der menschlichen Umwelt' und das 'ängstlich-zwanghafte Bedürfnis nach Gleichhaltung der dinglichen Umwelt' als 'Grund- bzw. Kardinalsymptome' (161/162) und damit als die entscheidenden diagnostischen Kriterien heraus, aus denen auch die als 'Sekundärsymptome' beschriebenen weiteren Auffälligkeiten autistischer Kinder zu klären sind.

Das erste Kardinalsymptom, der Autismus, kann als erstes auftretendes und damit am frühesten beobachtbares Symptom gelten, das sich durch das Ausbleiben der 'Lächelreaktion' und der 'Antizipationshaltung' beim Aufnehmen des Säuglings dokumentiert und damit ein deutliches Zeichen hinsichtlich des Ausbleibens der Entwicklung eines affektiven Kontaktes und präverbaler Kommunikation setzt. Dennoch kann im ersten Lebensjahr kaum eine entsprechende Diagnose gestellt werden, weil das Auftreten des zweiten Kardinalsymptoms, die Veränderungsangst, als unverzichtbares diagnostisches Kriterium noch nicht beobachtbar ist und die Besonderheiten im Verhalten eines Kindes während des ersten Lebensjahres meist nur bei einer rückblickenden Bestandsaufnahme im Kontext späterhin aufgetretener Symptome eine entsprechende Bedeutung erlangen und mit dem ersten Kardinalsymptom in Zusammenhang gebracht werden können. So berichteten z. B. Mütter nicht selten von den Schwierigkeiten ihrer Kinder, feste Gewohnheiten (z. B. beim Essen, Schlafen) anzunehmen, daß sie besonders ruhig und zufrieden waren, wenn sie allein gelassen wurden, daß sie besonders intensiv und langandauernd mit ihren Fingern vor den Augen spielten oder an der Bespannung ihres Kinderwagens kratzten und diesen durch Eigenkörperbewegungen ins Schaukeln versetzten oder daß sie mit dem Kopf gegen die Wand des Wagens stießen, verschiedene Geräusche produzierten und intensiv darauf reagierten und andere Geräusche, selbst laute, nicht zu beachten schienen. Von manchen später als autistisch in Erscheinung tretenden Kindern wird aber auch berichtet, daß sie als Säuglinge

und Kleinkinder besonders nachts übermäßig viel schreien und sich kaum oder nur schwer wieder beruhigten. In bezug auf sehr ruhige und kaum auf Geräusche reagierende Säuglinge gewannen die Eltern nicht selten den Eindruck, daß ihr Kind taub sei ⁴²⁾. Häufig wird berichtet, daß die Kinder die Anwesenheit der Eltern oder anderer Personen überhaupt nicht registrieren, keinen Blickkontakt aufnehmen oder allenfalls 'durch einem hindurchschauen' und auch meist allein für sich spielen. In bezug auf das Ausbleiben oder eines nur sehr kümmerlichen Aufbaues präverbaler Kommunikationsformen wird dann auch vom Ausbleiben der Sprache oder von schweren Störungen der Sprachentwicklung berichtet ⁴³⁾. Da sich die Auffälligkeiten der Kinder im Laufe der Entwicklung meist erheblich verändern oder teilweise verschwinden ⁴⁴⁾, muß man die Kinder schon vor dem dritten bzw. vierten Lebensjahr beobachtet haben oder, um späterhin noch eine entsprechende Diagnose stellen zu können, die ersten Lebensjahre der Kinder sehr genau recherchieren. Eine frühzeitige Diagnose wird aber erst dann gestellt werden können, wenn im Laufe des zweiten Lebensjahres das zweite Kardinalsymptom, die Veränderungsangst, beobachtbar wird, die nach unserer Erfahrung bei einer extremen Ausprägung des Autismus-Syndroms auch sehr lange bestehen bleiben kann.

Die Beobachtung des für die Diagnose des kindlichen Autismus unentbehrlichen zweiten Kardinalsymptoms steht in einem engen Zusammenhang mit der motorischen Entwicklung der Kinder. Es äußert sich in Form eines 'zwanghaften Festhaltens an der Selbigkeit der dinglichen Umwelt' und wird deshalb auch als 'Veränderungsangst' beschrieben, weil Veränderungen des dem Kind vertrauten Milieus oder ein Wechsel desselben zu massiven Erschütterungen und anfallsartigen Erregungen führen, die STUTTE (1960) als 'Angstparoxysmen' beschreibt. Dabei spielt es keine Rolle, ob dem Kind vertraute Personen mit anwesend sind oder diese z. B. versuchen, mit dem Kind einen unbekannten Weg zu gehen oder ein ihm unbekanntes Haus zu betreten. Stundenlanges Schreien und Toben, Aggressionen gegen andere und sich selbst und destruktive Verhalten sind die von uns beobachteten Folgen selbst einer nur geringfügigen Veränderung eines Klassenraumes, einer Frustration anläßlich eines Mißerfolges oder einer Versagung. Verletzungen, die sich

manche Kinder auch ohne ersichtlichen Grund durch Beißen in den Handrücken und in die Handgelenke, durch Schlagen ins Gesicht, gegen den Kopf oder durch das Anschlagen des Kopfes zufügen, erfordern in der Regel ein Einschreiten. Selbst nachdem solche Verhalten monatelang nicht mehr gezeigt wurden, können sie plötzlich wieder dargestellt werden. Wut- und akute Panikausbrüche waren unter dem Aspekt dieses Kardinalsymptoms häufig von uns beobachtete Formen der Veränderungsangst.

KANNER (1951) leitet aus dem Bedürfnis der Kinder nach Gleich-erhaltung der dinglichen Umwelt ihren 'Zwangsritualismus' ab, der nur schwer durchbrochen werden kann und den die Kinder auch ihrer Umgebung aufzudrängen versuchen. Erfahrungen aus der Umwelt werden von den Kindern in 'phonographischer und photographischer Identität' ständig wiederholt oder wiederhergestellt, sei es, daß sie ein bestimmtes Musikstück oder eine Märchenplatte immer wieder anhören, daß eine bestimmte Geschichte erzählt werden soll oder die Kanten zweier zusammenstehender Tische befühlt und so zusammengerückt werden, daß keine hervorstehende Ecke zu bemerken ist.

In Abhängigkeit von diesen beiden Grundstörungen werden im wesentlichen vier als Sekundärsymptome beschriebene Auffälligkeiten bei Kindern mit frühkindlichem Autismus gesehen, von denen zuerst die Sprachentwicklungsstörungen zu nennen wären, die nach FISCHER (1965) 'in keinem Fall von echtem KANNERSchem Autismus vermißt' werden. Bei fast der Hälfte der Kinder mit KANNER-Syndrom bleibt nach FISCHER (1965) die Sprachentwicklung jahrelang ganz aus. NISSEN (1971) führt aus, daß 2/3 der Kinder, wenn auch teilweise um Jahre verzögert, sprechen lernen, während 1/3 immer stumm bleibt. Auffällig ist das z. T. recht gute Sprachverständnis auch der stummen Kinder. EISENBERG/KANNER (1956) weisen auch darauf hin, daß sich die Sprache anfangs bis etwa zum 20. Monat normal entwickeln und dann erst ausbleiben kann. Insgesamt gesehen ist nahezu in allen Fällen mit verzögerter und gestörter Sprachentwicklung zu rechnen.

Bei den sprechenden Kindern zeigen sich eine Reihe von Sprach-auffälligkeiten, wovon (... "The failure to use language for the purpose of communication" - KANNER/EISENBERG, 1956, S.556)

die Tatsache, daß kaum eine der Kommunikation dienende Sprache aufgebaut wird, besonders hervorzuheben wäre. So beschränkt sich das meist farblos monotone Sprechen oft auf eine Echolalieform. Die Kinder wiederholen Wortteile, ein ganzes Wort oder auch Sätze, die zu ihnen gesprochen wurden oder die sie hörten. Besonders bei der verzögerten Echolalie (... "delayed echolalia" KANNER, 1968, S. 128) zeigen die Kinder erstaunliche Gedächtnisleistungen, wenn sie Ausschnitte aus Unterhaltungen, die sie hörten, über Tage hinweg in endloser Weise wiederholen. Auch das monotone Rezitieren von Reimen, Versen und Liedern wäre hier zu nennen.

Eine weitere Besonderheit ist die 'pronominale Umkehr'. Der Gesprächspartner wird in der ersten Person bezeichnet, das Kind spricht von sich selbst in der zweiten und dritten Person.

Ferner wäre die 'inflexible Wörtlichkeit' in der Sprache der Kinder zu nennen, die sich darin ausdrückt, daß sie Worte und Redewendungen für lange Zeit in dem spezifischen Sinne gebrauchen, in dem sie diese Worte zuerst aufgenommen haben. Nur sehr langsam vermögen sie die Begriffe aus ihrer ursprünglichen Verknüpfung mit einer Situation zu lösen und auf analoge Situationen adäquat zu übertragen.

Als weitere Auffälligkeiten wäre noch zu nennen, daß die Kinder den Gebrauch des Wortes 'ja', wenn überhaupt, nur sehr viel später als die Antwort 'nein' erlernen.

Als zweites Sekundärsymptom wird in der Literatur das positive Verhältnis der Kinder zu Objekten herausgestellt, das schon von KANNER (1944) als 'good relations to objects', ferner (1949) als 'a skiful and even affectionate relation to objects' und 1958 als 'a fascination for objects' beschrieben wurde. Damit wird deutlich, daß die Kinder in ihrem Verhältnis zu Objekten eine breite Skala von Affekten wie Unlust, Zorn, Freude, Angst und Befriedigung zeigen, die sie im Hinblick auf Personen vermissen lassen. Entsprechend verhält sich das Kind, worauf besonders FISCHER (1965) verweist, auch Menschen gegenüber, als seien sie Dinge. EISENBERG/KANNER (1956) stellen fest: "... it was if they did not distinguish people from things." (170) Bei den von uns unterrichteten Kindern

- wie es auch in der Literatur berichtet wird - haben wir oft erlebt, daß sie sich des Menschen bzw. auch nur seiner Hände bedienen, als seien sie ihm ein Werkzeug, um ein gefaßtes Ziel zu erreichen, das sie ohne den Einsatz eines anderen Menschen nicht erreichen können. Das besonders positive Verhältnis zu Objekten stellt sich meist im Sinne von auf ganz bestimmte Gegenstände gerichteten Sonderinteressen dar, wie das 'versachlichte Interesse am Menschen' sich oft nur an einzelnen Merkmalen wie z. B. an bestimmten Kleidungsstücken, an einem Schmuckstück oder einem Bart festmacht (van Krevelen, 1960; Bosch, 1962). Nicht selten werden andere Menschen mit ähnlichen Merkmalen, die sich aber ansonsten von einer dem Kind bekannten Person unterscheiden, mit dem Namen der bekannten Person belegt oder wie diese behandelt.

Im Zusammenhang mit den Kardinalsymptomen werden ferner noch die Beeinträchtigung der kognitiven Fähigkeit der Kinder und die bei ihnen beobachtbaren motorischen Besonderheiten unter dem Aspekt der Sekundärsymptome betrachtet.

Was die Intelligenzentwicklung betrifft, stellt FISCHER (1965) fest: *"Die Intelligenz der frühkindlichen Autisten läßt sich aber jahrelang - oft bis in das Schulalter hinein - nicht zuverlässig beurteilen"* (172), und folgert unter Verweis auf nachuntersuchte autistische Kinder, von denen fast ein Drittel über eine normale oder sogar überdurchschnittliche Intelligenz verfügte, entsprechend den Ergebnissen von KANNER und EISENBERG, daß eine Intelligenzstörung nicht zum psychopathologischen Bild des frühkindlichen Autismus gehören könne, sondern es vom Ausmaß des affektiven Kontaktverlustes abhängt, ob und in welchem Grad die Intelligenzentwicklung des autistischen Kindes gestört ist (173), während v. KREVELEN (1952) die Tendenz zu erkennen gibt, dem frühkindlichen Autismus das 'Krankheitsbild der Oligophrenie mit affektiven Defekten' zuzuschreiben und dem Schwachsinn zuzurechnen. WEBER (1966) nimmt an, daß bei den meisten Fällen von frühkindlichem Autismus 'echte Oligophrenien - oder auch nur partielle Intelligenzdefekte' bestehen. Die Ergebnisse der Untersuchungen von RUTTER (1968) und von DEMYER et al (1973, 1974) bestätigen die Annahme WEBERS von 1966 und widersprechen dem von KANNER und EISENBERG angenommenen Zusammenhang von affektiver Kontaktvermeidung und Störung

der Intelligenz. Damit umspannt die beim frühkindlichen Autismus feststellbare Intelligenzentwicklung der Kinder alle Grade und Abstufungen von der 'Normalität' bis zum schweren Schwachsinn mit einer deutlichen Häufung der meßbaren Intelligenz vom Grade leichter bis schwerer geistiger Behinderung.

Schließlich sind noch die von jedem Beobachter autistischer Kinder am leichtesten feststellbaren Auffälligkeiten, nämlich die motorischen Besonderheiten, von denen wiederum die motorischen Stereotypien vordergründig beobachtet werden, zu erwähnen. Die Kinder zeigten vor allem im Umgang mit den Gegenständen, zu denen sie eine besondere Beziehung aufgebaut haben, eine erstaunliche motorische Geschicklichkeit. Sie drehen z. B. Scheiben, Würfel, Spielzeuge, Teller u. a. auf ihren Kanten oder Rändern, beklopfen die Gegenstände und lauschen verzückt den dabei entstehenden Geräuschen, oder die Kinder bewegen sich schnell, oft im Zehenspitzen Gang auf einer imaginär begrenzten kleinen Fläche, sie fächern mit den Fingern oder mit Papierstreifen vor den Augen oder halten den Kopf ständig in einer drehenden Bewegung. Unter Berücksichtigung der Fülle der besonders von WEBER (1970) beschriebenen Auffälligkeiten müssen neben den motorischen auch sensorische Auffälligkeiten berücksichtigt werden, wie z. B. das Beriechen und Belecken von Gegenständen oder das Augenbohren, das von WEBER (1970) als digito-okuläres Phänomen (49) beschrieben wurde, das Augenrollen und die Bewegung der Augen in die Endstellung oder das seltener beobachtete und autistischen Kindern nicht eindeutig zuordenbare 'digito-arikuläre Phänomen', das Ohrenbohren. Oft findet man auch eine dranghaft gesteigerte Bewegungsunruhe der Kinder, rhythmische Bewegungen und mimische Besonderheiten wie Grimassieren, starres Lächeln oder eine völlige mimische Armut.

Dem 'frühkindlichen Autismus' (KANNER) wird in der Fachliteratur meist die bereits erwähnte von ASPERGER beschriebene 'autistische Psychopathie' gegenübergestellt, die anschließend noch kurz umrissen werden soll.

3.2 DIE 'AUTISTISCHE PSYCHOPATHIE' (ASPERGER)

"Ist der KANNERSche frühkindliche Autismus ein psychosenaher oder gar psychotischer Zustand (wenn auch nicht identisch mit einer Kleinkindschizophrenie), so sind die ASPERGERSchen 'Kernfälle' höchst intelligente Kinder, mit ungewöhnlicher Spontaneität und Originalität des Denkens, mit besonderen Fähigkeiten der Logik und Abstraktion - freilich manchmal mehr oder weniger 'de-reierend' denkend, also eigene Wege gehend, unbekümmert um die Wirklichkeit (so wie etwa das Denken des Paranoikers, freilich in weit pathologischerem Grad, streng logisch, aber eben wirklichkeitsfern ist); zu dieser Art gehört auch, daß nicht die Fülle der Welt diese Kinder 'angeht', sondern daß sie auf oft sehr ausgefallene, praktisch wenig brauchbare Spezialinteressen eingeeengt erscheinen." (141)

In dieser kurzen von ASPERGER (1968 a) im Vergleich zu den von KANNER beschriebenen autistischen Kindern vorgenommenen Skizzierung von Kindern mit autistischer Psychopathie heben sich diese von den bereits beschriebenen frühkindlichen Autisten deutlich ab.

Kinder mit autistischer Psychopathie, deren Störungen ebenfalls im gesamten Lebenslauf beobachtbar bleiben, werden meist erst im dritten Lebensjahr auffällig. Eine emotional-affektive Hemmung sowie die Tendenz zur Abkapselung und Selbstisolierung wird auch bei ihnen herausgestellt. Scheinen für Kinder mit KANNER-Syndrom Menschen ihrer Umgebung überhaupt nicht zu existieren, empfinden diese Kinder, worauf FISCHER (1965) verweist, die Gegenwart anderer Personen als störend; sie gehen ihnen möglichst aus dem Weg. ASPERGER (1968) betont, 'daß man nie recht sagen kann, ob ihr Blick in eine weite Ferne oder nach innen geht, so wie man nie recht weiß, womit sich die Kinder gerade beschäftigen oder was in ihnen vorgeht' (178). Wenn auch zum Kennzeichen der von ASPERGER beschriebenen Kinder eine sehr frühe 'sprachschöpferische Fähigkeit' gehört und sie sich gerade darin 'eindrucksvoll' von den frühkindlichen Autisten unterscheiden (Fischer, 1965), so sind nach ASPERGER doch auch die 'kontaktschaffenden Ausdruckserscheinungen der Sprache gestört' (179). ASPERGER (1968 a) schreibt:

"Ein wichtiger Unterschied gegenüber dem frühkindlichen Autismus ist weiter die Tatsache, daß die nunmehr besprochenen Typen sehr früh (oft noch vor dem freien Gehen) eine vollkommene, grammatisch hochstehende Sprache entwickeln, ungemein treffsicher, mit eigenständigen, 'naszierenden', eben erst

geschaffenen Ausdrücken (was freilich manchmal an schizophrene Wortneubildungen gemahnt)." (141)

Die Besonderheiten ihrer Sprache, wie Wortwahl, Satzbau und Grammatik, die ASPERGER (1968) in engem Zusammenhang mit ihrer 'autistischen Intelligenz' sieht, sind begleitet von einer monotonen, leiernden und theatralisch überspitzten Sprechweise. Die Sprache trägt meist dazu bei, daß diese Kinder, abgesehen von physiognomischen Auffälligkeiten wie die gute Proportioniertheit ihres Gewichtes, als vorzeitig gereift oder erwachsen erscheinen.

Als weiteren charakteristischen Zug stellt ASPERGER (1960) 'ein Mißverhältnis zwischen dem Gedanklichen und dem einfachen praktischen Tun' fest. Ihre Bewegungsabläufe sind häufig abrupt, eckig und wenig koordiniert. Selbst im Schulalter bestehen bei den Kindern noch große Schwierigkeiten, Knöpfe zu öffnen oder zu schließen, sich allein anzukleiden oder zu waschen. Motorische Stereotypien und bizarre Bewegungsabläufe gehören auch zu diesem Syndrom.

Stereotype Gewohnheiten wie z. B. das Sammeln und Ordnen verschiedener Dinge kennzeichnen im Sinne von 'Sonderinteressen' auch ihre durchschnittliche bis überdurchschnittliche Intelligenz und korrespondieren eng mit einzelnen oft überdurchschnittlich ausgebildeten Kenntnissen.

Das Trieb- und Gefühlsleben dieser Kinder beschreibt ASPERGER (1968) als 'ausgesprochen disharmonisch'; *"Überempfindlichkeit und krasse Unempfindlichkeiten stehen sich schroff gegenüber."* (191) Diesen Eindruck des Unharmonischen, Widerspruchsvollen stellt ASPERGER auch in ihren Beziehungen zu Dingen, Tieren und Menschen fest. Er postuliert unter Einbezug ihrer Fähigkeiten zu 'einer besonderen Selbstschau und einer sicheren Beurteilung anderer Menschen' sowie 'ihrer Objektivität der eigenen Schlimmheit gegenüber' (1968, 1960), unter dem Aspekt einer 'psychopathischen Klarsichtigkeit' eine gewisse aggressive Boshaftigkeit der Kinder, die sich u. a. darin äußert, daß sie z. B. Schwächen von Familienmitgliedern in sehr zutreffenden Äußerungen gezielt charakterisieren und auch vor anderen entlarven, was bis in sadistische Züge hineinreicht. *"Und endlich liegen auf der gleichen Linie Gefühlsabartigkeiten auch auf anderen Sinnesgebieten, z. B. Überempfindlich-*

keiten für bestimmte Berührungsqualitäten, Geschmacksempfindungen, Lärm oder auch nur Bewegungen von Menschen, Makro- und Mikropsien", schreibt ASPERGER (1960, S. 61).

Zusammenfassend kann mit WEBER (1964) festgestellt werden, daß auch der autistische Psychopath ASPERGERs 'eine deutliche autistische Abkapselung', eine Kontaktstörung mehr 'qualitativer Art' zeigt, die zwar die Entwicklung einer intensiven Beziehung zu Dingen, Tieren und Personen zuläßt, aber 'dis-harmonisch und voller Widersprüche' ist. Diese Kinder sind 'insgesamt nicht so hochgradig gestört wie die Autisten KANNERS'. Sie sind sprachlich gewandt, motorisch ungeschickt und werden meist erst im Alter von 3 bis 5 Jahren auffällig. Dinge, mit denen sie sich beschäftigen, 'entsprechen oft einem viel reiferen Alter'; sie zeigen Sonderinteressen mit oft 'überdurchschnittlich ausgebildeten Kenntnissen'. Obwohl die intellektuellen Fähigkeiten der 'autistischen Psychopathen' 'nicht selten überdurchschnittlich sind, weist WEBER (1964) darauf hin, daß sich auch "alle Gradabstufungen bis zum Schwachsinn" (6) finden.

Diese kurze Beschreibung der 'autistischen Psychopathie' (ASPERGER) mag genügen, um in Zusammenschau mit den von KANNER beschriebenen frühkindlichen Autisten auf die breite Skala des Erscheinungsbildes der Autismus-Syndrome, ihre Gemeinsamkeiten, aber auch auf differentialdiagnostisch unterscheidbare Merkmale aufmerksam zu machen.

3.3 ZUM PROBLEM DER NOSOLOGIE, ÄTIOLOGIE UND PATHOGENESE

Bei dem Versuch, einen Überblick über die heute in der Literatur diskutierten möglichen Ursachen für den kindlichen Autismus zu gewinnen, kann man sich des Eindrucks kaum ermächtigen, damit in eine babylonische Verwirrung heineinzugeraten und von ihr erfaßt zu werden. Die Anzahl der über die Ursachen des Autismus entwickelten Hypothesen scheint der Anzahl der Autoren, die sich mit Autismus beschäftigen, angenähert zu sein; dies nicht etwa, weil jeder mit Autismus Beschäftigte neue Theorien entwickelt oder durch seine Arbeiten neue Ursachen aufgedeckt hätte, sondern weil festge-

stellt werden kann, daß mögliche Ursachenkomplexe in vielfältiger Wechselbeziehung zueinander stehen. Um für unser Anliegen einen einigermaßen hinlänglichen Überblick zu gewinnen, könnten ursächliche Faktoren unter erbbiologischen, psychogenetischen und organgenetischen Aspekten zusammengefaßt und entsprechend der ihnen heute unterstellten Bedeutung nacheinander kurz betrachtet werden.

3.3.1 DER ERBBIOLOGISCHE ASPEKT

Im Anschluß an die zuletzt vorgenommene kurze Betrachtung der 'Autistischen Psychopathie' stoßen wir bei der Verfolgung der Ausführungen ASPERGERs (1968) unvermittelt auf die Erbbedingtheit der Auffälligkeiten der von ihm beschriebenen Kinder. ASPERGER (1968) schreibt: *"Bei keinem anderen Typus von Psychopathen läßt sich so überzeugend wie hier zeigen, daß der Zustand konstitutionell verankert und daß er erbbedingt ist."* (197) Er sieht auch in der Tatsache, daß die autistische Psychopathie erst ungefähr im dritten Lebensjahr in Erscheinung tritt, keine Verschiebung seiner Auffassung zugunsten einer milieutheoretischen Erklärung gegenüber der konstitutionellen Bedingtheit. Er erklärt das damit, daß erst in diesem Alter Zentren und Leistungsbahnen des Cortex soweit ausgereift sind, daß 'gewisse kortikale Funktionen auf Kosten des Instinkts hypertrophieren' (198), worin das von ihm beschriebene Zustandsbild 'etwa' bestehe. Das 'Recht', das 'so sehr in sich geschlossene psychopathische Zustandsbild als in der vorgegebenen Persönlichkeitsgrundlage verwurzelt ansehen zu dürfen' (202), leitet ASPERGER aus 'der zunächst erstaunlichen Tatsache, daß es fast ausschließlich Knaben' sind, die das von ihm beschriebene Zustandsbild zeigen, in bezug darauf ab, daß von 'mehreren Hundert' beobachteten Kindern der Vater 'einen intellektuellen Beruf' hat, die Voreltern dieser Kinder in vielen Fällen seit mehreren Generationen Intellektuelle waren und 'öfters Abkömmlinge bedeutender Gelehrter- und Künstlerfamilien' unter den von ihm beschriebenen Kindern gefunden werden konnten; 'manchmal hatte man freilich den Eindruck, daß von deren Größe nur mehr die Schrullen und Ab-

sonderlichkeiten übriggeblieben seien' (189). Damit stellt ASPERGER das von ihm beschriebene Syndrom als eine phänomenologische und ätiologische Einheit dar, bei der es sich um eine besonders vom Vater auf den Sohn vererbte Extremvariante des männlichen Charakters handelt.

Die Beteiligung hereditärer Faktoren am Autismus wurde in der Fachliteratur nach ASPERGER zwar zunehmend weniger Bedeutung zugemessen, doch legt selbst noch NISSEN (1971) allen von ihm beschriebenen Formen des Autismus einen 'erbgenetischen Autismusfaktor' verschieden starker Ausprägung zugrunde, was besonders auch durch die Ausführungen KANNERS, daß fast alle von ihm untersuchten Kinder aus Intellektuellenfamilien stammen, begründet sein dürfte, wenn dazu auch bereits durch die Untersuchungen von WEBER (1970) nachgewiesen wurde, daß nicht so viele Väter einen akademischen Beruf haben, wie meist herausgestellt wird, und zwar nur 16 der 66 ihrer Population (42). WEBER weist 1970 ferner nach, daß unter den Eltern auch nicht so viele kontaktgestörte und hochgradig schizoide Persönlichkeiten sind, wie dies z. B. KANNER und EISENBERG aufzeigen, daß die Eltern keine psychopathologisch einheitliche Gruppe darstellen (42) und das 'Geschlechtsverhältnis mit 1,4 : 1 nicht so stark zugunsten des männlichen Geschlechts verschoben ist, wie dies z. B. von KANNER mit 4 : 1 angegeben wird (41/42). WING (1973) verweist auf eine Hypothese RIMLANDS (die er zwar für spekulativ, aber dennoch für so gut hält, daß sie in allgemeiner Weise vielen der bekannten Tatsachen Rechnung trägt), die besagt, *"daß ein autistisches Kind das Äquivalent einer Homozygote für hohe Intelligenz in Verbindung mit einer besonders starken Verletzbarkeit durch verschiedenartige Noxen während der Schwangerschaft und Geburt ist"* (zit. nach Wing, 1973, S. 49).

Welcher Stellenwert derartigen Hypothesen letztlich einzuräumen ist, wird im Rahmen dieser Arbeit deutlich werden. Es erscheint deshalb verzichtbar, an dieser Stelle näher auf diese Problematik einzugehen, zumal man in Anbetracht der heute vorliegenden Ergebnisse zur Frage ätiologischer Faktoren des Autismus-Syndroms genauso legitim von der Auffassung ausgehen kann, daß erbbiologische Faktoren nicht in Betracht kommen.

Diese Hypothese trägt den vorliegenden Ergebnissen und den Zusammenhängen in wohl noch umfassenderer Weise Rechnung. Schließlich weisen auch HARUHIKO/KATSUYA (1975) in ihrer Arbeit über familiäres Vorkommen über Autismus, spastischer Lähmung und Mongolismus nach: *"It can be considered that the reproductive behavior of the parents of a child with autism is similar to that of the parents of normal children."* (273)

3.3.2 DER PSYCHOGENETISCHE ASPEKT

Auch KANNER beschäftigte sich mit der Frage, inwieweit genetische Faktoren für die Pathogenese des von ihm beschriebenen frühkindlichen Autismus von Bedeutung sein könnten. Er untersuchte dazu 973 Familienangehörige, darunter allein 200 Eltern, fand aber nur einen Fall unter den Eltern, wie FISCHER (1965) berichtet, in dem eine psychotische Erkrankung - eine Wochenbettpsychose - diagnostiziert werden konnte. Allerdings fand er im Rahmen dieser Untersuchung bestätigt, daß fast alle autistischen Kinder aus Intellektuellenfamilien stammen, worauf er schon früher aufmerksam gemacht hatte (Kanner, 1943, 1944, 1949). Die Eltern beschreibt er als 'emotional frigide' und 'ungesellig, als humorlos-trockene und pedantisch-perfektionistische Charaktere', deren grundlegender Wesenszug die 'Mechanisierung der menschlichen Beziehungen' und eine 'bedingungslose Übergabe an die Grundsätze des Perfektionismus' sei. Schließlich erstaunt es nicht mehr, wenn KANNER (1954) die Väter und Mütter autistischer Kinder selbst als allerdings 'erfolgreiche' Autisten charakterisiert.

Diese wenigen Hinweise können genügen, um darauf aufmerksam zu machen, daß aus diesen von KANNER gemachten Erfahrungen heraus der Schluß naheliegt, eine durch 'emotional frigide' Eltern 'mechanisierte' und 'perfekionierte' Erziehung der Kinder, die eine für ihre Entwicklung erforderlich gehaltene emotional-affektive Wärme und positive Einstellungen vermissen läßt, wodurch die Kinder von Anfang an emotionalen Frustrationen und Deprivationen ausgesetzt sind, verursache ihren Autismus. Berücksichtigt man zudem, worauf bereits hingewiesen wurde und worauf auch besonders VERHES (1969) und LIDZ/LIDZ (1950) aufmerksam machen, daß in der amerikanischen Psy-

chiatrie der Begriff der Schizophrenie sehr breit angewendet wird und man darunter alle möglichen Formen atypischer Entwicklung, von leichten Neurosen bis schweren Psychosen subsumiert, wird die Zuordnung des frühkindlichen Autismus zum Formenkreis der Schizophrenie erklärbar. Berücksichtigt man die Ausführungen BENDERS (1958), daß die Schizophrenie im Kindesalter nicht synonym mit Psychose sei und die Betrachtung des Phänomens des kindlichen Autismus eine deutliche Orientierung an tiefenpsychologischen Erkenntnissen, die als Ursachen des schizophrenen Kontaktverlustes besonders auch eine gestörte Mutter-Kind-Beziehung und demzufolge mangelnde Möglichkeiten zum Aufbau adäquater Objekt-Beziehungen herausstellen, wird auch die starke Orientierung KANNERS am Symptom der extremen autistischen Abkapselung der Kinder von der menschlichen Umwelt sowie die Würdigung dieses Symptoms als Kardinalsymptom verständlich. Der frühkindliche Autismus erscheint entsprechend als eine frühe Form der Manifestation einer Kindheitsschizophrenie.

Unter Hinweis auf die 'fast vollkommene Kongruenz' der Eltern und Vorfahren autistischer Kinder mit 'einer bestimmten Typenvariante der schizoiden Charaktere', wie sie KRETSCHMER beschrieben hat, stellt FISCHER (1965) fest: *"Es liegt deshalb nahe anzunehmen, daß auch zwischen der psychischen Störung der autistischen Kinder und dem 'familial trend', der die Familien dieser Kinder bis in viele Aufzweigungen durchzieht, ein ätiologischer Zusammenhang besteht."* (181) Damit wird wiederum ein 'erbbiologisches Agens', wenn auch im Zusammenwirken mit 'psychodynamischen Faktoren', vor allem der frühen Mutter-Kind-Beziehung, in verschiedenen Veröffentlichungen mehr oder weniger für bedeutend gehalten. Schließlich findet man unter psychogenetischem Aspekt auch eine Erklärung für die besonders von ASPERGER herausgestellte Geschlechterverteilung des Autismus zu Ungunsten der Jungen, die entsprechend in Amerika nicht beobachtet wurde, indem FRIEDEMANN (1960) feststellt, daß europäische Familien heute noch weit stärker patriarchalisch organisiert seien als die amerikanischen und auch 'das Mädchen weniger gefährdet sei als der Knabe, da das Verhältnis von Mutter zu Tochter etwas weniger belastende Identifikationen provoziere als das Verhältnis Mutter zu Sohn' (251/252).

WEBER (1966) zeigt auf, daß sich die meisten europäischen Autoren gegen die Zugehörigkeit der autistischen Syndrome zur kindlichen Schizophrenie aussprechen, indem sie besonders auf das Fehlen eines prozeßhaft-progredienten Verlaufs verweisen und sich darauf beziehen, daß die Familien autistischer Kinder keine erhöhte Belastung mit Psychosen zeigen und die Störung angeboren ist. Obwohl WEBER (1966) selbst von Symptomen ihrer Patienten berichtet, die auch bei Psychosen beobachtet werden, wie z. B. 'Paranoide Ideen, hochgradige, oft recht absurde und nicht ableitbare Ängste, massive motorische Erregungszustände, Sprachstörungen wie Echolalie, Neologismen und Maniriertheiten u. a., Verhaltens-„Atavismen" wie Lecken, Riechen, Schnüffeln und Ambivalenzen und Ambitendenzen', beobachtete sie jedoch bei Autisten niemals einen 'fortschreitenden Persönlichkeitszerfall' (14), sondern im Gegenteil eine, wenn auch nur bescheidene, Entfaltung der Persönlichkeit.

WEITBRECHT (1957) macht darauf aufmerksam, 'daß sie kein einziges psychopathologisches Symptom zu benennen wüßte, das für eine bestimmte Psychose spezifisch wäre, so daß aus seinem Vorhandensein eine Krankheitseinheit unverwechselbar diagnostiziert werden könnte', und STERN/SCHACHTER (1953) betonen, daß zwar verschiedene Momente für eine Beziehung des frühkindlichen Autismus mit der Schizophrenie sprechen, es sich aber 'bis zu einem gewissen Grade um eine reaktive Störung' handle, während bei der echten Schizophrenie eine endogene Psychose vorliege. Van KREVELEN (1958) wendet gegen die psychogenetische Hypothese ein, daß bei Schizophrenen im Gegensatz zu Autisten ein regressiver Kontaktverlust zu verzeichnen ist und beim frühkindlichen Autismus die Merkmale der Demenz fehlen.

KANNER (1949) weist ähnliche Argumente zurück und verneint z. B., daß der Kindheitsschizophrenie immer eine Phase normaler Entwicklung vorausgehen müsse. EISENBERG und KANNER (1956) betonen wiederholt, 'der frühkindliche Autismus ist eine ganz und gar psychobiologische Krankheit', bei der 'sowohl angeborene als auch Erlebnissfaktoren zusammenwirken', um das klinische Bild zu erzeugen. MAHLER (1952, 1958), MAHLER/GOSLINER (1955), MAHLER et al (1959) und SARVIS/GARCIA (1961) versuchen die Ätiologie des frühkindlichen Au-

tismus nachdrücklich motivationspsychologisch aufzuhellen und deuten das autistische Verhalten als einen 'psychotischen Abwehrmechanismus' gegen das frustrierende Erlebnis unzureichender Mutter-Kind-Beziehung in der Phase der Individuation des kindlichen Selbst und der Gewinnung der ersten Objektbeziehungen. Motivationspsychologische Interpretationsversuche gehen sogar so weit, daß einige Autoren, wie FISCHER (1965) berichtet, den frühkindlichen Autismus als paranoide Ablehnung der Mutter deuten, die daraus hervorgehe, daß das Kind in der Angst vor einer Verfolgung durch die Mutter lebe. Gegen derart weitgehende und für die Situation der Eltern und damit die interfamiliäre Interaktion sehr schwerwiegende Interpretationen sprechen sich verschiedene Autoren aus, so z. B. auch Lorna WING (1965, 1973), die selbst Mutter eines autistischen Kindes ist. Sie unterstellt diesen Autoren 'persönliche Eindrücke beschrieben zu haben, die durchaus voreingenommen sein könnten' und verweist auf die aus der Unsicherheit in der Trennung autistischer Kinder von psychotischen Kindern bei einigen Autoren entstehenden Probleme. Schließlich können heute die Feststellungen zur Familie autistischer Kinder allenfalls im Sinne eines gewissen Trends aufrechterhalten werden. Unsere autistischen Kinder kommen je etwa zur Hälfte aus der unteren und oberen Unterschicht und der unteren Mittelschicht, nur ein Kind aus der oberen Mittelschicht, keines aus der Oberschicht. Das gibt Anlaß zu der Bemerkung, daß das Autismus-Syndrom hinsichtlich des Auftretens wohl nicht allein das Problem der Akademiker-Eltern und damit in der Regel der gehobenen Mittelschicht ist, zur Zeit der Erstbeschreibung der Autismus-Syndrome durch KANNER und ASPERGER es aber wohl das Privileg der gehobenen Mittelschicht bzw. Oberschicht war, in Sachen erschwerter Erziehung einen Psychiater zu konsultieren, was verdeutlicht, inwieweit schichtenspezifische Fixierungen das Bild über Ursachen und Erscheinungsweisen selbst von Krankheiten beeinflussen können. Die Ergebnisse von LEMPP (1973) weisen ebenfalls in diese Richtung.

Als eine interessante und differenzierte Sicht der Problematik zeigt sich die Beobachtung von STÄDELI (1968), *"wie die 'unauffälligeren' Mütter autistischer Kinder ... durch das Zusammenleben mit den Kindern sehr stark geprägt worden sind und infolge dieser Prägung vorerst einen überdominierenden bzw. 'schizoi-*

den' Eindruck machten" (237). Auch EISENBERG und KANNER (1956) räumen ein, daß die emotionale Konfiguration in der Familie zwar eine wesentliche, aber nicht die einzige Rolle für die Pathogenese des frühkindlichen Autismus spiele und in mehr als 10 % ihrer Fälle die Eltern auch die geschilderten Persönlichkeitszüge vermissen ließen. Untersuchungen von KOLVIN (1971) und DeMYER (1972) lassen ebenfalls nicht auf abnorme Persönlichkeitszüge und Verhaltensweisen der Eltern schließen. Gegen eine psychogenetische Verursachung wendet sich vor allem auch van KREVELEN (1960), der bemerkt, "*that the so called lack of motherliness is neither more nor less than an iatrogenetic neurosis*" (103). Für ihn steht fest, daß "*die Bedeutung des 'emotionalen Blocks' gar sehr übertrieben worden ist*" (1958, S. 92), und er wendet sich dagegen, "*daß kritiklos von psychogenen Faktoren hergeleitet wird, was sich bei eingehender Untersuchung als organisch bedingt zeigt - oder daß als reversibel betrachtet wird, was de facto unheilbar ist*" (92). Van KREVELEN (1964) warnt auch vor den Folgen des 'Sich-Verrennens' in die Idee der pathogenetischen Bedeutung der 'elterlichen Gefühlsarmut' und weist an einem Fall nach, daß schon im frühen Alter erhobene neurologische Befunde unbeachtet bleiben können; 'daß die eigene Mutter für ihre erzieherische Funktion ungeeignet sei, so daß sie ihrer Aufgabe enthoben werden müsse', sieht von KREVELEN (1958) als die gefährlichste Prämisse derartiger Diagnostik an. EISENBERG/KANNER (1956) bleiben schließlich unter Berücksichtigung dessen, daß sie die negativen Befunde der neurologischen und EEG-Untersuchungen ⁴⁵⁾ ihrer Fälle nicht als einen endgültigen Beweis für das Fehlen einer organischen Schädigung ansehen, für die Diskussion ätiologischer Faktoren offener, als dies aus der Arbeit von FISCHER (1965) zu ersehen ist.

3.3.3 DER ORGANOLOGISCHE ASPEKT

WEBER (1966) berichtet, daß bei 40 der von ihr untersuchten 92 Patienten mit dem ausgeprägten Bild autistischen Verhaltens 'eindeutig pathologische neurologische Befunde erhoben

wurden'. Sie nennt: "Hydrocephalie, Mißbildungen des ZNS ⁴⁶⁾, cerebrale Anfälle, extrapyramidale oder ataktische Störungen, Pyramidensymptome oder pneumoencephalographische bzw. elektroencephalographische Normabweichungen." (14) Ferner berichtet WEBER noch von einem Patienten mit tuberöser Sklerose und von drei Patienten mit Phenylketonurie. Bereits 1961 verwies WEBER (siehe 1966, S. 16) auf dem V. Internationalen Kongreß für Psychotherapie in Wien darauf, daß 'Zwillingsbefunde zusammen mit den familienanamnestischen Erhebungen eine überwiegend erbliche Genese der autistischen Kinder nicht gerade wahrscheinlich machen', sondern vielmehr die Annahme nahelegen, "daß prä- bzw. perinatale Schädigungen und konstitutionelle Faktoren eine Rolle spielen". "Es wäre vorstellbar, daß das Krankheitsbild erst hervorgerufen oder verstärkt wird durch das Zusammenwirken von autistisch-psychopathischer Veranlagung und frühkindlicher cerebraler Schädigung." (16) Van KREVELEN (1958) kam als erster zu der Überzeugung, "daß der Autismus KANNERS auf einer organischen Beschädigung beruht, auf einer zerebralen Veränderung, deren Wesen in manchen Fällen unbekannt ist". (90) STUTTE (1960) sieht zwar die nosologische Sonderstellung des frühkindlichen Autismus gerechtfertigt, vermutet aber auch dem Autismus zugrundeliegende zerebrale Schädigungen. Auch POPELLA (1955) findet bei seinen Patienten den Verdacht auf eine organische Hirnschädigung und folgert: "Die bei unseren Kranken vorliegenden somatischen Befunde weisen daraufhin, daß hinsichtlich der Ätiologie dieses Krankheitsbildes auch organische Faktoren zu erwägen sind." (271)

Auf dieser Basis sah von KREVELEN schließlich die Darlegung seiner Auffassung als vorbereitet an, die in die Frage einmündete, ob der frühkindliche Autismus KANNERS und die autistische Psychopathie ASPERGERS wirklich vollkommen verschiedene Krankheitsbilder seien. Er vermutet, daß konstitutionelle Gegebenheiten die gemeinsame Wurzel beider Autismusformen seien und die spezielle Ausprägung des frühkindlichen Autismus zerebralorganischen Faktoren zugeschrieben werden muß. Entsprechend könnte der frühkindliche Autist (KANNER) als ein zusätzlich zerebral geschädigter autistischer Psychopath (ASPERGER) angesehen werden. Damit wird der Hirnschädigung eine entscheidende

Rolle in der Ätiologie des frühkindlichen Autismus zugestanden, die im Laufe der bis heute vorliegenden Untersuchungen immer mehr an Bedeutung gewann und daran denken läßt, daß eine vorwiegend organische Verursachung nicht auszuschließen ist. Eine derart weitgehende Vermutung wurde nur von RUTTER (1971) geäußert, der annimmt, daß nur deshalb der Nachweis einer Hirnschädigung bei allen autistischen Kindern noch nicht gelingt, weil es die vorhandenen klinischen Untersuchungsmöglichkeiten noch nicht erlauben. Ausgehend von der Vermutung von van KREVELEN, daß eine konstitutionell bedingte Abartigkeit durch eine zusätzliche zerebrale Schädigung zum frühkindlichen Autismus vergrößert würde, weitet sich die Möglichkeit organischer Faktoren erheblich aus, wenn die einzelnen Symptome des Autismus-Syndroms unter diesem Aspekt betrachtet werden.

Eine erheblich retardierte Sprache, die motorischen Besonderheiten und auch die schwer beeinträchtigte Intelligenz lassen einerseits an oligophrene Defekte denken, während sie andererseits zu einer Komplizierung differential-diagnostischer Klassifikationsbemühungen führen. Psychosyndrome bei frühkindlicher Hirnschädigung, gewisse Schwachsinnformen, verschiedene Arten der Hörstummheit und der Taubstummheit, die Frage nach einer autistischen Störungen zugrunde liegenden Aphasie u. a. ließen GREWELL (1954) zu dem Vorschlag kommen, diese 'organischen' Fälle, bei denen sich ein Autismus zeigt, als "Pseudoautismus" auszugrenzen. FISCHER (1965) machte darauf aufmerksam, daß in vielen solcher Fälle das zweite Kardinalsymptom, nämlich die Veränderungsangst fehle. NISSEN (1971) greift diesen Klassifikationsversuch von GREWELL in ähnlicher Form wieder auf. Ausgehend von der durch von KREVELEN angeregten Diskussion setzte sich aber auch die Auffassung durch, daß ein erbgenetischer Autismusfaktor im Zusammentreffen mit zerebralen Schädigungen vorwiegend prä- und perinataler Art ursächlich für den Autismus seien und psychoreaktive Störungen noch im Sinne eines Überbaues hinzukommen, wie dies bereits oben anhand der Ausführungen von WEBER (1966) dargestellt wurde. Sie weist schließlich auch darauf hin, daß Art und Ausmaß der Störung und das psychopathologische Bild durch die Art der organischen Schädigung bestimmt werden, und verweist auf STUTTE, der in diesem

Zusammenhang von einer 'pathoklitischen Pointierung der organischen Psychosynndrome' spricht. In Fortführung dieser Gedanken folgert WEBER (1966): *"Unterschiedlicher Einfluß der verschiedenen Prägungsfaktoren (vor allem der Geschlechtsunterschied) und Ausmaß der Schädigung können vielleicht schon klinisch oft evidenten Abweichungen der KANNERSchen von der ASPERGERSchen Gruppe bedingen."* (17) In bezug auf weitere 'pathoplastische Faktoren' verweist WEBER unter Hinweis auf STOCKERT, ALBRECHT und TRAMER auf entscheidend mitbestimmende lebensalterliche Faktoren hinsichtlich einer besonderen Reaktionsweise der frühkindlichen Altersstufe auf verschiedene pathogene Noxen.

BENDA (1959) sieht das Kanner-Syndrom im kausalen Zusammenhang mit 'perinatalen hypoxischen Hirnschädigungen', mit 'metabolischen Krankheiten', 'schwerwiegendem Liebesentzug' und mit einem beginnenden schizophrenen Prozeß. Unter diesem Aspekt wird verständlich, wenn MENOLASCINO (1965) von 'multifaktoriellen Prozessen' spricht, die für das Zustandsbild des kindlichen Autismus verantwortlich sind. Bei seinem 34 Fälle umfassenden Krankengut umschließen die möglichen ätiologischen Faktoren solche rein organischer Art und spezifische sensorische Dysfunktionen bis hin zu psychosozialen Erklärungsmöglichkeiten. Was anhand vieler einzelner Untersuchungen aufgezeigt werden könnte, faßt WEBER (1966) in dem Satz zusammen: *"Wir sind der Ansicht, daß es sich allgemein bei den frühkindlichen autistischen Syndromen des Kindesalters um primär organische Syndrome handelt und zwar organisch im weitesten Sinne des Terminus."* (14)

Später nachfolgende Arbeiten geben WEBER darin Recht, von organischen Störungen 'im weitesten Sinne' zu sprechen. Auch das Bild der autistischen Psychopathie erfährt im genannten Beitrag von WEBER eine erste deutliche Veränderung seiner Sichtweise, indem WEBER auf 5 von 15 Patienten mit ASPERGER-Syndrom verweist, die als 'intellektuell Minderbegabte' angesehen werden mußten. Sie folgert: *"Unterstellen wir, daß es sich bei den schwachsinnigen KANNERSchen Autisten um echte Oligophrenien handelt und daß auch bei den autistischen Psychopathen Schwachsinn häufiger vorkommt als bei der Normalbevölkerung, so verdichtet sich die Vermutung, daß bei diesen Kindern eine cerebralorganische Störung besteht."* (15)

Auch RETT (1972) weist anhand der Untersuchung von 72 Patienten mit autistischer Psychopathie im Sinne ASPERGERS nach, daß nur 22 entsprechend ihrem Intelligenzniveau als 'normal begabt' zu verzeichnen waren.

WING/WING (1973) machen darauf aufmerksam, daß die besonders im Hinblick auf die Pädagogik autistischer Kinder anstehenden Probleme noch lange nicht gelöst seien, wenn man sie als schwachsinnig oder hirngeschädigt bezeichnet. Entsprechend den verschiedenen Auffassungen über ätiologische Fragen wurde in der Fachliteratur mehr oder weniger jedem Symptom, das bei autistischen Kindern beobachtbar ist, dahinter vermutete zerebrale Störungen zugeordnet und diese wiederum für das Entstehen des Autismus-Syndroms verantwortlich gemacht. So sagt z. B. ELGAR (1973, S. 193): *"Es gibt für mich gar keinen Zweifel, daß die Sprache das zentrale Problem darstellt."* Derart simplifizierende symptomorientierte deduktive Erklärungsversuche lassen die heute schon recht umfangreich vorliegenden Arbeiten zum Problem sichernicht zu. Die Aussage ELGARs kann z. B. durch die Untersuchungen von RICKS (siehe Firth, 1972) als widerlegt angesehen werden.

Versucht man, was bei autistischen Kindern unter dem Aspekt zerebraler Schädigungen genannt wird, im Hinblick auf eine dadurch bedingte Beeinflussung ihres Umwelterlebens zu systematisieren, wird zum einen berichtet, daß sie sich ähnlich gehörlosen Kindern verhalten und Bemühungen um taktil-kinästhetische Erfahrungen sowie das Beriechen, Beschnüffeln und Belecken von Gegenständen nicht selten sind, und zum anderen vor allem in bezug auf die Sprache autistischer Kinder verstärkt auf mögliche aphatische Störungen hingewiesen, ohne daß nähere Ausführungen über ihre Wahrnehmung und die Verarbeitung aufgenommener Reize aus der Umwelt gemacht werden.

RUTTER ⁴⁷⁾ hatte schon 1968 sehr differenziert über dieses Problem gearbeitet und die Vermutung geäußert, daß die Schwäche im Begreifen bzw. Integrieren akustischer Sinnesreize ein besonderes Problem bei KANNER-Autisten darstellt und die Sprachstörung als die wesentlichste Abnormität dieser Kinder zu betrachten sei. Schon bei RIMLAND (1964), der ähnlich wie POPELLA (1955), STERN und SCHACHTER (1953) und GREWEL (1955) erbgene-

tische Faktoren als besonders ausschlaggebend ansah, ist zu lesen: *"The child with early infantile autism is grossly impaired in a function basic to all cognition: the ability to relate new stimuli to remembered experience."* (79)

Es ist sicherlich das Verdienst von WEBER (1970), in ihrer Arbeit "Der frühkindliche Autismus unter dem Aspekt der Entwicklung" in der deutschsprachigen Fachliteratur erstmals nachdrücklich auf Wahrnehmungsstörungen als Ursache des kindlichen Autismus aufmerksam gemacht zu haben. Unter Verweis auf RUTTER (1968), daß die 'Sprachauffälligkeiten zweifellos sehr frühe Symptome' sind, 'die Teilnahmslosigkeit, der fehlende Blickkontakt und die ausbleibende Lächelreaktion aber noch früher zu beobachten sind', folgert sie: *"Wir halten daher die Wahrnehmungsstörung im optischen Bereich ... auch pathogenetisch für gewichtiger."* (23) Unter Annahme dieser Wahrnehmungsstörung werden nach WEBER im zweiten Lebensjahr des Kindes (über das 1. Lebensjahr fehlen ausreichend zuverlässige Beobachtungen) *"Personen, - so wie Gegenstände, die nicht von Interesse sind - nur als Raumbegrenzung wahrgenommen"* (33), und erst später *"erwacht dann ein partielles Interesse, das autistische Kind führt die Hand des Menschen zu einem erwünschten Gegenstand"* (33). Die von KANNER beschriebene 'Abkehr des Affektes von der Wirklichkeit oder das sich Zurückziehen der Kinder vor Menschen, sensorischen Reizen usw., was z. T. 'als Abwehr einer nicht tolerierbaren Wirklichkeit' gedeutet wurde, erhält damit einen qualitativ und objektiv anderen Stellenwert, worauf später noch einzugehen ist. In ihrer Arbeit von 1977 hält WEBER unter Verweis auf ORNITZ das 'Versagen des Gleichgewichts zwischen erregenden und hemmenden Einflüssen im zentralen Nervensystem' und einer daraus resultierenden 'mangelhaften Regulierung zwischen motorischer Reaktion und Reizaufnahme' (124) für die Hauptstörung des Autismus-Syndroms.

In bezug auf das zweite Hauptsymptom fand WEBER (1970), *"daß sich die Veränderungsängste auf die dem Kind subjektiv wesentlichen Umweltgegebenheiten beziehen"* (35). Das erklärt gegebenenfalls Beobachtungen, die wir bei drei Schülern machen konnten, die zuhause und in dem ihnen vertrauten Klassenraum bei geringfügigen Veränderungen starke Anzeichen einer Veränderungs-

angst zeigten, während sie nahezu gleichgültig und unbeteiligt blieben, wenn sie aus organisatorischen Gründen vorübergehend in einem ihnen fremden Klassenraum unterrichtet werden mußten.

WEBER stellt in ihrer Untersuchung auch eine Beziehung zwischen motorischen Auffälligkeiten blinder und hochgradig sehschwacher Kinder und den von ihr untersuchten autistischen Kindern her und verweist u. a. auf das 'Augenbohren und andere auf die Augen bezogene Bewegungen', die 'im 1. Lebensjahr auftreten und sich im allgemeinen wieder im 5. bis 6. Lebensjahr verlieren' (49), und folgert: *"Das digito-okuläre Phänomen kommt also offenbar gar nicht selten bei Kindern mit KANNERSchem Syndrom vor. Es ist daher zu vermuten, daß für die Entstehung dieses Phänomens bei autistischen wie bei blinden Kindern bzw. hochgradig sehschwachen Kindern ähnliche kausale Faktoren eine Rolle spielen."* (54)

WEBER macht ferner auf Verhalten aufmerksam, die bei beiden Gruppen von Kindern bestehen und sich darin äußern, daß die Kinder z. B. durch Kopfbewegungen oder Fächeln einen Licht-Schatten-Wechsel erzeugen, die Hände oder einen Gegenstand rasch und rhythmisch dicht vor den Augen bewegen (54/55); sie verweist auf mimische Besonderheiten wie Grimassieren und ticähnliches Zusammenziehen einer Gesichtshälfte (60), auf allgemeine motorische Besonderheiten wie umtriebige Unruhe, die ihr 'charakteristisches Gepräge durch die Beschränkung auf den Tastraum' erhält (60), und auf außergewöhnliche Stereotypien, die sich sowohl bei blinden als auch autistischen Kindern bei Langeweile und bei Erregung verstärken (68). In bezug auf die auffälligen Augenbewegungen, wie das Gleiten der Augen in die obere und seitliche Endstellung, meint WEBER, daß auch autistische Kinder 'ihre Augen offenbar für stereotype Bewegungen' (7) benutzen. Häufig konnte bei Kindern mit frühkindlichem Autismus auch Zehenspitzengang (Vorderfußgang) beobachtet werden, was als 'statomotorisches Retardierungsphänomen' anzusehen sei (89).

Im Gegensatz zu Autoren, die mit ihren Untersuchungsergebnissen oder Erfahrungswerten sehr großzügig umgehen, stellt WEBER (1970) fest, *"daß sich eine gültige Antwort auf die Frage nach der Deutung der hier dargelegten Phänomene z. Zt.*

noch nicht geben läßt" (70). Unter Bezug auf die von WEBER erhobenen Beobachtungen formuliert sie die Vermutung, "ob sich autistisches Verhalten vielleicht aus einer isolierten Entwicklungsstörung des Physiognomieerkennens begreifen läßt" (90), und führt aus:

"So wäre es vorstellbar, daß eine partielle zentrale Verarbeitungsstörung in einem Sinnesbereich sich schwerwiegender auswirken kann als der peripher verursachte Totalausfall dieses Sinnesbereiches.

Beim Kind aber muß eine Entwicklungsstörung des Physiognomieerkennens eine schwerwiegende Behinderung der Persönlichkeitsentfaltung verursachen.

Obwohl wir der Entwicklungstörung des Physiognomieerkennens eine wichtige Rolle für die Entstehung des frühkindlichen Autismus zuerkennen, legt doch das klinische Bild des Autismus das Vorliegen darüber hinausgehender perzeptiver und cognitiver Störungen nahe." (91)

"Die Ansichten über die Entstehung dieser perzeptiven Störung (etwa ob sie primär organisch oder psychisch determiniert sind) gehen noch auseinander. Wir vermuten bei den autistischen Kindern eine organische Grundlage, erwägen jedoch auch, ob nicht beide Entstehungsweisen möglich sind.

Die extremen Kontaktschwierigkeiten der Kinder mit KANNER-schem Autismus entstünden danach primär durch Behinderungen in der Wahrnehmung der Umwelt, und die affektive Kontaktstörung wäre als eine Folge der Wahrnehmungsstörung anzusehen." (92)

Ausgehend von der Theorie, "daß sich das Gehirn durch Tätigkeit und Stimulation aus der Umwelt entwickelt" (12) und

"daß die Organisierung, Differenzierung und Entwicklung des menschlichen Nervensystems der entscheidende Faktor für das Lernen ist" (14), arbeitete DELACATO (1975) im angloamerikanischen Sprachraum an der Frage der Bedeutung von Art und Grad von Wahrnehmungsstörungen bei autistischen Kindern. Er stellt kritisch heraus, daß 'Psychiater und Psychologen zu schnell mit dem Dogma bei der Hand waren', "daß eine Gefühlsverarmung und Ich-Störung beim Kind stets auf ein Fehlverhalten der Eltern zurückgeführt werden könne" (31), und weist auch eine erbbiologische Begründung zurück (40). Nach einem Vergleich autistischer Kinder mit blinden Kindern hebt er heraus: "Diese Kinder waren nicht autistisch aus psychologischen Gründen; ihr Verhalten hatte neurologische Ursachen. Sie waren hirnerkrankt." (55)

Die 'repetitiven Verhaltensweisen', bei WEBER (1970) unter

den 'motorischen Besonderheiten' aufgeführt, die als 'Stigmata des autistischen Kindes „Autismen“ ' (47) genannt werden, erklärt DELACATO als 'Sensorismen', als *"Symptome - nicht einer Psychose, sondern einer Hirnverletzung, die eine der fünf (oder mehrere) Sinnesbahnen von der Außenwelt zum Gehirn betroffen hat"* (64).

Je nach der Art abweichender Funktion des Sinnessystems teilt DELACATO drei Gruppen von Kindern ein; eine Gruppe, die in den Wahrnehmungen ihres Sinnessystems "hyper" war - dieses 'hyper' beschreibt DELACATO im Sinne eines durch die Hirnverletzung ausgelösten Kurzschlusses, der das Sinnessystem auf die allergeringste Reizung ansprechen und die Kinder 'zu gut fühlen, riechen, schmecken, hören oder sehen' läßt (67). Eine zweite Gruppe nennt er "hypo" und beschreibt damit Kinder, 'bei denen nicht genug Informationen, das heißt Reize zum Gehirn kommen' (68). Bei einer dritten Gruppe vermutet er 'innerorganische Sinneswahrnehmungen, die sich mit Sinneseindrücken aus der Außenwelt überschneiden und die Aufnahmefähigkeit für diese herabsetzen. Diese Überlagerungen nannte er "weißes Geräusch" (69).

Damit sieht DELACATO (1975) die Ursachen kindlichen Autismus und der damit einhergehenden Verhaltensauffälligkeiten in einem durch Hirnschädigung überempfindlichen, trägen oder minderwertigen Sinnessystem mit entsprechend einem Zuviel oder Zuwenig an Eindrücken oder mit mangelhaften Eindrücken im Sinne einer Interferenzerscheinung zwischen Eigenempfindungen im Sinnessystem und den Wahrnehmungen aus der Umwelt (70).

Sieht WEBER (1970) mehr eine Eingrenzung der dem kindlichen Autismus zugrunde liegenden Ursachen auf die optische Wahrnehmung im allgemeinen und des Physiognomieerkennens im besonderen und damit wohl in einer zentralen Beeinträchtigung der Wahrnehmungsverarbeitung, ist bei DELACATO (1975) der Schwerpunkt auf eine Beeinträchtigung des Reizleitungssystems verlagert. Beiden Auffassungen kommen wohl die Annahmen RUTTERS (1973 a), der die Hypothese zerebraler Störungen bei autistischen Kindern schon sehr früh vertrat, am nächsten. Er hält aufgrund der 'Nichtablenkbarkeit der psychotischen Kinder in bezug auf auditive Reize' im Vergleich zu einer Kontrollgruppe nicht psychotischer Kinder das 'Fehlen oder eine Abnormi-

tät in der Wahrnehmung von Reizen für die wichtigste Abnormalität bei der Psychose' und folgert: *"Der neurologische Defekt könnte eine Art Agnosie oder Abnormalität im Verständnis von Reizen ... oder eine allgemeinere Abnormalität in der Reaktion auf Reize aller Art sein (Schopler, 1965), vielleicht in Verbindung mit einem hohen Aktivationsniveau (Hutt et al., 1965)." (101)* Unter Bezugnahme auf TAYLOR (1965) verweist er darauf, daß die audiometrischen Reaktionen bei psychotischen Kindern und bei Kindern mit sensorischer Aphasie gleich seien.

In der neueren Literatur zu diesem Problem finden sich zahlreiche Hinweise auf das Vorhandensein ätiologischer Faktoren im Sinne der oben dargestellten Auffassungen. So werden die Defekte im Nervensystem allgemein vermutet, andere weisen, wie schon SCHOPLER (1965), auf Störungen in der Entwicklung der Fern- und Nahsinne im Sinne eines Überwiegens der Nahsinne gegenüber den Fernsinnen hin, ORNITZ/RITVO (1968) machen die Unbeständigkeit in der Wahrnehmungsverarbeitung für das Versagen der Differenzierung zwischen Selbst und Nicht-Selbst verantwortlich, HERMELIN (1973) verweist auf Störungen der 'Integration und des Wiedererkennens von Wahrnehmungsinhalten, und FIRTH (1972) stellt fest, *"daß autistische Kinder sich verhalten, als ob sie keine sinnvolle Ordnung in der Information sehen könnten, die sie über Auge und Ohr erreicht"* (21). Auch FRYE (1968) schreibt: *"Die Autisten nehmen allerhand Einzelheiten an anderen Menschen wahr, aber nicht an erster Stelle solche, die sich auf sein Personsein beziehen"* (430). Dabei stellt sie weniger eine gestörte als vielmehr nicht normal gerichtete Rezeption als ursächlich heraus. SCHÖNFELDER (1964), die ebenfalls schon sehr früh von einer 'hirnorganischen Allgemeinstörung' ausgeht, wirft schließlich die Frage auf, *"ob es sich beim Autismus nicht um eine die gesamte Vitalschicht der Person umfassende Antriebsstörung handeln könne, durch die in schweren Fällen eine Konstituierung der Persönlichkeit verhindert, in leichteren Fällen unter einem gewissen Symptomwandel erschwert wird"* (124).

Unter Berücksichtigung der Befunde von WEBER (1970), die bei 41 % ihrer Patienten mit KANNER-Syndrom Hirnschädigungen nach-

weisen konnte, die häufig als Folge einer perinatalen Hypoxämie entstanden sind (44), und LEMPP (1973), der in bezug auf rund 40 % der Kinder von Störungen des Schwangerschaftsablaufes berichtet und daß bei ca. 33 % ein gestörter Geburtsverlauf bzw. eine gestörte Säuglingszeit vorlag, also bei ungefähr 75 % der von ihm untersuchten autistischen Kinder pathologische Ereignisse während der Schwangerschaft, Geburt oder Säuglingszeit auftraten, die er für hirnorganische Funktionsstörungen verantwortlich macht, die eine 'Differenzierungs-Verarbeitungs- und Speicherungsstörung sensorisch aufgenommener Reize' bedingen, ist anzunehmen, daß sich auf die genannten Beeinträchtigungen auf Art und Umfang der Wahrnehmungsfähigkeit auswirken. Eine Zentrierung des Problems auf Wahrnehmungsstörungen bietet entsprechend den heute vorliegenden, ätiologisch relevanten Theorien und Hypothesen - wie später noch herauszustellen wäre - eine relativ schlüssige Erklärungsmöglichkeit der Autismus-Syndrome. Chromosomenabnormitäten waren entsprechend den Untersuchungen, vor allem von JUDD und MANDELL (1968), nicht zu finden. Vielmehr ergeben sich in bezug auf zerebrale Schädigungen noch Hinweise auf Beeinträchtigungen des retikulären und limbischen Systems und des EEGs. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang der Ansatz von MARTINIUS (1974), der bei autistischen Kindern das Bilden von Sequenzen, das Umsetzen von Wahrnehmungen aus einer Modalität in eine andere, das Kurzzeitgedächtnis und das Erkennen von Übereinstimmungen überprüfte und vor allem das Bilden von Sequenzen und den intermodalen Transfer, 'unabhängig von vorhandener oder nicht vorhandener Sprache stark beeinträchtigt' (196), sowie eine 'generelle kortikale Übererregung bei Autisten' (188) fand. Unter Hinweis auf Arbeiten von PLOOG, der mit seinen Mitarbeitern den Nachweis eines Vokalisationssystems bei Primaten erbrachte, das in Strukturen des limbischen Systems und des periaquädukten Höhlengraus des Mittelhirns gelegen ist, erscheint es sehr wahrscheinlich, daß auch der Mensch dieses System bei allen emotionalen Lautäußerungen benutzt und auch der nicht-verbale Anteil beim Sprechen von diesem System abhängig ist, ergeben sich übergeordnete Zusammenhänge auch hinsichtlich der sprachlichen Auffälligkeiten autistischer Kinder, wenn MARTINIUS (1974) auch die Frage offen lassen muß, inwieweit diese

Befunde ätiologisch bedeutsam sind. Auch GEIGER-MARTY (1968) verweist auf eine 'Reifungsverzögerung vor allem im Stirnhirn' und anhand von EEG-Befunden auf eine mögliche 'Reifungsverzögerung in cortico-thalamischen Bezirken', die möglicherweise 'für den fehlenden Augenkontakt, die ungesteuerten Sinne, die cognitiven Ausfälle und die Gemütsleere des KANNERschen Kindes verantwortlich wären'. Zu berücksichtigen wären schließlich noch das Nervensystem beeinflussenden Stoffwechselerkrankungen, wie sie z. B. COLEMAN (1973) beschreibt.

Unter Berücksichtigung des Zusammenhanges der Funktion der Formatio reticularis mit der Beeinflussung der Motorik und als aufsteigendes Aktivierungssystem des ZNS sowie des limbischen Systems als funktionelles System, in seiner Bedeutung als 'viszerales oder emotionales Gehirn' ⁴⁸⁾, ergeben sich im Zusammenhang mit den nach MARTINIUS zitierten Befunden unter Einbezug weiterer Arbeiten, wie z. B. MNUKHIN/ISAEV (1975), HERMELIN (1973) oder FIRTH (1972), möglicherweise neue Aspekte nicht nur ätiologischer Art.

Schließen wir an dieser Stelle die Betrachtung zur Ätiologie und Pathogenese des Autismus-Syndroms ab, kann dies nicht geschehen, ohne darauf verwiesen zu haben, daß die zum Problem vorliegenden Untersuchungsbefunde, Thesen und Hypothesen nicht vollständig diskutiert wurden. Allerdings erlauben die hier vorgestellten Theorien im Sinne einer Übersicht zum Problem eine repräsentative Würdigung und eine schlußfolgernde Zusammenfassung der verschiedenen Meinungen, die dem neueren Stand der Autismus-Forschung entspricht, wie folgt:

1. Eine Beteiligung erbbiologischer Faktoren am Zustandekommen des Autismus-Syndroms im Sinne einer dispositionellen Grundlage, die unter dem Einfluß und der Beteiligung psychogenetischer und organischer Faktoren zum Tragen kommt, kann nicht als belegt angesehen werden.
2. Obwohl der psychogenetische Ansatz zur Erklärung des Zustandekommens des Autismus-Syndroms, auch unter dem Aspekt nachweisbarer organischer Faktoren, insgesamt als weitgehend bedeutungslos einzuschätzen ist und z. B. psychoanalytische Erklärungsansätze in ihrer extremen Deutungsform des Autismus-Syndroms (als paranoide Abwehr der Mutter) als falsch angesehen werden können, schließt kaum ein Autor die Mitbetei-

ligung psychogenetischer Faktoren im Sinne pathogenetischer Beziehungen aus, ohne daß allerdings Art und Stellenwert dieser Faktoren ausreichend diskutiert würden.

3. Die in den letzten Jahren sehr umfangreiche Erforschung einer organischen Verursachung der Autismus-Syndrome weist deutlich die Beteiligung zerebralorganischer Faktoren am Autismus-Syndrom nach, obwohl deren Vorhandensein bei allen autistischen Kindern (siehe z. B. Rutter, 1971) nur angenommen werden kann. Der Nachweis sicher diagnostizierbarer Hirnschädigungen bei autistischen Kindern gelingt nur bei 41 % (siehe Weber, 1970); auf allgemeinerer Ebene im Sinne von Beeinträchtigungen bis zu 75 % (siehe z. B. Lempp, 1973). Die Mehrzahl der vorliegenden Untersuchungen führt zu der Annahme von Wahrnehmungsstörungen im Sinne der Beeinträchtigung der Verarbeitung, Ordnung und Integration von Wahrnehmungsinhalten, der Störung des Reizleitungssystems der Sinnesorgane und der Reaktion auf Reize aller Art, wobei dem Bereich optischer, aber auch akustischer Wahrnehmung eine Dominanz einzuräumen wäre. Allgemein könnte festgehalten werden, daß die Beteiligung der funktionellen Systeme am Autismus-Syndrom, und damit des ZNS als 'funktionelles Hirnorgan', allein schon aus der Analyse der Verhalten autistischer Kinder als bewiesen angesehen werden kann.

3.4 ZUR DIFFERENTIALDIAGNOSE UND KLASSIFIKATION DER AUTISMUS-SYNDROME

In der Literatur fließen im Zusammenhang mit Bemühungen zur Klärung der Ätiologie und Klassifikation des Autismus-Syndroms auch differentialdiagnostische Fragen ein. Diese Bemühungen erscheinen für die Klärung der Kernproblematik relativ unfruchtbar, es sei denn, daß als autistisch diagnostizierte Kinder in empirischen Untersuchungen mit Kontrollgruppen verglichen werden sollen, die einige oder mehrere Symptome aufweisen, wie sie auch autistische Kinder zeigen, die aber selbst nicht als autistisch bezeichnet werden; so z. B. im Sinne einer differentialdiagnostischen Abgrenzung blinder, sehbehinderter oder ge-

hörloser Kinder oder Kinder mit elektivem Mutismus oder Aphasie. POPELLA grenzt schon 1955 gegen 'Aphasieformen im engeren Sinne, die hier nicht in Betracht kommen', aus, gegen 'Kontaktstörungen bei postencephalitischen Zuständen und hyperkinetischen Erkrankungen, weil diese auf einem ständigen Fluktuieren der Zuwendung beruhen, also auf einem eher gegenteiligen Mechanismus als der frühkindliche Autismus'. Er stellt nur einige 'periphere Beziehungen' (270) zum elektiven Mutismus fest.

Solche und ähnliche Abgrenzungsbemühungen durchziehen die gesamte Literatur und finden sich z. B. auch bei Lorna WING (1973 a) und WING (1973) in der neueren Literatur wieder. WING meint unter Bezugnahme auf ANTHONY, daß sich die hauptsächlichsten Definitions- und differentialdiagnostischen Probleme aufgrund der Tatsache ergeben, daß das Autismus-Syndrom 'Übergänge zu normalen Verhalten, zu anderen Syndromen wie Blindheit, Taubheit, Aphasie, Epilepsie, Hyperkinese usw. und Schwachsinn ohne gravierende neurologische Krankheitszeichen' (30/31) hat. In diesem Zusammenhang machen Lorna WING (1973 a, S. 48) und WING (1973) auf Zusammenhänge zwischen der 'angeborenen Aphasie' bzw. 'Entwicklungsaphasie' und den zahlreichen Übereinstimmungen in der Sprache dieser und autistischer Kinder aufmerksam. WING (1973) nennt dazu nach INGRAM z. B. *"eine Verzögerung der Sprachentwicklung, fehlerhafte Artikulation von Konsonanten, eine Tendenz, nur den ersten Teil eines Wortes zu benutzen, Auslassungen von Präpositionen und Konjunktionen, Umkehrung der Reihenfolge von Wörtern und Ersatz eines unbekannten durch ein bekanntes Wort"* (33). Auch eine sehr lange Periode von Echolalie wird festgestellt. Da bei Kindern mit Aphasie die Intelligenzverteilung 'ungefähr normal' ist, wie WING nach INGRAM angibt, bei autistischen Kindern das Mittel nach RUTTER (1973) jedoch sehr deutlich unter dem allgemeinen Durchschnitt liegt, dennoch aber 'keine klare Grenzlinie zwischen den beiden Krankheitszuständen (Wing, 1973, S. 34) zu ziehen ist, erscheint dieses Problem im Hinblick auf ätiologische Zusammenhänge interessanter als unter dem Aspekt differentialdiagnostischer Betrachtung.

Da hier entsprechende Vergleiche nicht angestellt werden sol-

len, kann auf eine allgemeine Darstellung dieser Behinderungen (wie z. B. der Aphasie) im Vergleich zu Kindern mit Autismus-Syndrom verzichtet werden. Ein zu diskutierendes Problem scheint die Tatsache zu sein, daß ASPERGER (1960) die autistische Psychopathie als einen Zustand 'sui generis' (66) bezeichnete, vor allem weil er in keinem der von ihm beobachteten Fälle späterhin eine schizophrene Psychose feststellen konnte und auch KANNER das von ihm beschriebene Syndrom für eine nosographisch und ätiologisch abgrenzbare Krankheitseinheit hält, während z. B. WEBER in Übereinstimmung mit BOSCH, v. KREVELEN, STUTTE u. a. annimmt, daß es sich 'bei der autistischen Psychopathie und dem frühkindlichen Autismus nicht um zwei ätiologisch und phänomenologisch völlig verschiedene Symptome' (13) handelt. Van KREVELEN (1960) spricht vom 'Autismus infantum' als Syndrom, das auch im Zusammenhang verschiedener 'cerebraler Affektionen vorkommen kann, wie z. B. bei Oligophrenie, postencephalitischer Demenz und auch innerhalb der Kindheitsschizophrenie. Dennoch möchte er wie auch FISCHER (1965) eine differentialdiagnostische Trennung von KANNER- und ASPERGER-Syndrom. Diese Trennung ist nun auch insofern nicht schwer zu ziehen, als sich der frühkindliche Autismus und die autistische Psychopathie hinsichtlich der Zeit, in der beide Syndrome im Laufe der Entwicklung eines Kindes erstmals beobachtet werden können, als auch im Auftreten der Veränderungsangst und der Entwicklung der Sprache und Motorik sowie hinsichtlich der Geschlechtsverteilung (siehe auch Weber, 1966) deutlich unterscheiden, wenn auch in bezug auf das Auftreten der Veränderungsangst bei Kindern mit autistischer Psychopathie nicht an der Beschreibung ASPERGERS (1960) über "schwerste Heimwehreaktionen" (60) dieser Kinder vorbeigegangen werden kann, die mit einer Veränderungsangst bei den frühkindlichen Autisten in Beziehung gesetzt werden könnte.

Ferner wäre zu sehen, daß gerade im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch eine Trennung zwischen diesen beiden Autismus-Syndromen nicht erfolgt und sicherlich schon in die von KANNER beschriebene Population autistischer Kinder solche eingegangen sind, die im deutschsprachigen Raum den ASPERGER-Autisten zugeordnet würden oder dort auch unter die Generalbezeichnung 'psychotische' Kinder fallen könnten.

In diesem Zusammenhang ist auch interessant, daß LEMPP (1973),

je nach Schweregrad der Störung, verschiedene Bilder kindlicher Abnormität entstehen sieht. Er meint, daß Schwachsinn 'bei schwerer Störung der Reizaufnahme und Reizverarbeitung', 'autismus infantum' bei einer leichtgradigen und dissoziierten, einzelne Teilleistungen betreffende Störung der Reizaufnahme und Reizdifferenzierung' (161) entstünde und es dann zur kindlichen Schizophrenie komme, wenn auf der Basis einer leichten, aber voll kompensierbaren Störung durch eine 'schizotrope Anlage' der Aufbau des Realitätsbezuges beeinträchtigt ist. Auf die Verneinung einer pauschalen Zuordnung des Autismus-Syndroms zum Formenkreis der Schizophrenie wurde in vorausgegangenen Kapiteln bereits hingewiesen.

Die transparent gewordene Spanne möglicher Erklärungen des kindlichen Autismus, ausgehend von der Annahme einer eigenständigen Krankheitseinheit bis hin zu seiner Zuordnung zum Formenkreis der Schizophrenie und den Oligophrenien, zeigt auch in bezug auf Bemühungen der Klassifikation und Differentialdiagnose eine nahezu 'babylonische Verwirrung'. NISSEN (1971), der ebenfalls eine nosologische Einheit 'kindlicher Autismus' bestreitet, schreibt in bezug auf die Autismus-Syndrome: *"Es handelt sich vielmehr um polyätiologische, wahrscheinlich jedoch regelmäßig genetisch mitbedingte Syndrome, die sich auch phänomenologisch nicht immer scharf voneinander trennen lassen und denen im Einzelfall zusätzliche somatogene oder psychogene Ursachen zugrunde liegen."* (36) Entsprechend unternimmt NISSEN 'nach bewährten Prinzipien syndromaler Aufgliederung und psychogen-konstitutioneller Ergänzungsreihen - nach SELBACH und FREUD - den Versuch, 'die wichtigsten autistischen Syndrome nach der von den verschiedenen Autoren vertretenen Pathogenese zu ordnen und aufzuteilen' (36). Unter Zugrundelegung eines 'erbgenetischen Autismusfaktors verschieden starker Ausprägung' stellt NISSEN fünf Syndromgruppen heraus: Beim 'psychogenen Autismus' stehen symptomatologisch Störungen der Kommunikationsfähigkeit mit emotionaler Indifferenz, fehlender Initiative, mangelnder Intuition u. a. autistischen Wesensmerkmalen' im Vordergrund. Bei diesen Kindern lassen sich 'regelmäßig schwere emotionale Frustrationen (Hospitalismus-Syndrom bei Heimkindern oder kulturarmer häuslicher Umgebung) nachweisen. Diese 'reaktiv-autistischen Kin-

der' bezeichnet NISSEN in ihrem Verhalten als unbeteiligt und passiv. Ihre statomotorische und sprachliche Entwicklung hält er für nur rudimentär entwickelt wie auch die emotionale Beziehungsfähigkeit (38/39). NISSEN schreibt dem psychogenen Autismus als 'autistische Reaktion' unter der Voraussetzung intensiver und dauerhafter emotionaler Zuwendung weitgehende Reversibilität zu. In der Genese des psychogenen Autismus finden sich nach NISSEN regelmäßig schwere emotionale Frustrationen auf der Basis des Hospitalismussyndroms bei Heimkindern oder einer kulturarmen häuslichen Umgebung, wie sie BUSEMANN beschrieben hat. Tritt unter starker Milieubelastung der von NISSEN angenommene erbgenetische Autismusfaktor aus der Latenz hervor, kann sich der 'psychogene Autismus' mit zunehmender Penetranz in einem ASPERGER-Syndrom oder in einem KANNER-Syndrom manifestieren oder infolge hirnorganischer Schädigungen als 'somatogener Autismus' (36) in Erscheinung treten.

Mit dem 'somatogenen Autismus' umschreibt NISSEN weitgehend, was v. KREVELEN als affektiven Defekt bei Oligophrenie im Sinne des 'Autismus infantum' umschrieben hat. Differentialdiagnostisch verweist NISSEN auf den unverzichtbaren Nachweis einer eindeutigen frühkindlichen Hirnschädigung oder einer hirnorganischen Erkrankung in der Kindheit und darauf, daß in dem von van KREVELEN dargelegten 'autismus infantum' der frühkindliche Autismus und auch die autistische Psychopathie eingeschlossen seien, erklärt aber nicht, ob er aufgrund dessen, daß nicht bei allen Kindern mit KANNER- bzw. ASPERGER-Syndrom eine Hirnschädigung nachgewiesen werden kann, die klassifikatorische Trennung der Syndrome aufrecht erhält.

Neben dem 'somatogenen Autismus' spricht NISSEN noch vom 'Pseudoautismus', der unabhängig von genetischen Voraussetzungen als 'direkte Störungs- und Schädigungsfolge schwerer Schwachsinns- und Demenzzustände oder partieller Werkzeugstörungen (36) in Erscheinung tritt, so daß diese Kinder auch infolge von umschriebenen Sinnesdefekten oder cerebralen Ausfällen 'in ihrer defektogenen Isoliertheit eine echte autistische Wesensanomalie' (39) vortäuschen können.

Dieser Klassifikationsversuch läßt mit Ausnahme des Pseudoautismus auf enge Zusammenhänge der von NISSEN beschriebenen Autismus-Syndrome untereinander und zwischen anderen, als

abgrenzte Syndrome erscheinenden Krankheitsbildern, wie z. B. dem psychischen Hospitalismus, schließen. Die differentialtypologische Einordnung stützt sich auf die 'Reversibilität der autistischen Verhaltensradikale' und das Fehlen dominierender autistischer Wesensmerkmale bei den Eltern. Ähnlich wie auf den Zusammenhang von 'psychogenem Autismus' und 'Hospitalismus' wäre auf den 'somatogenen Autismus' und die 'Dementia infantilis (Heller)' aufmerksam zu machen. Diese Kinder zeigen z. T. ein erheblich autistisches Verhalten bis hin zu motorischen und sensorischen Besonderheiten. Zwar wird bei differentialdiagnostischen Betrachtungen sehr leicht vom Krankheitsverlauf her eine Abgrenzung zu finden sein, zumal sie nach einer Phase normaler Entwicklung meist im 3. bis 4. Lebensjahr erkranken und die 'Dementia infantilis' durch eine fortschreitende Demenz gekennzeichnet ist, die sich vor allem auf die geistige Leistungsfähigkeit und, nach STRUNK (1971), weniger auf affektive Störungen bezieht. Von STRUNK wird vor allem auf die differentialdiagnostische Schwierigkeit der Abgrenzung von einer schizophrenen Erkrankung hingewiesen, was unter dem Aspekt der NISSENSchen Klassifikation aber auch auf den Autismus ausgedehnt werden könnte. Unter unseren Schülern befindet sich ein Junge mit HELLERScher Demenz, der jedoch aufgrund von Beobachtungen, ohne Kenntnis seiner Krankheitsgeschichte durch Kollegen als 'autistisch' bezeichnet und eingestuft wird.

Schließlich grenzt NISSEN (1971/1971 a) auch vom 'narzistischen Kind' ab, das 'nach Entmischung der amorphen Ich-Es-Phase des primären Narzißmus der frühen Säuglingszeit ein Übermaß seiner Libido erneut von der Objektwelt auf sich selbst und seinen Körper (sekundärer Narzißmus)' (35/303) abzieht.

Diese Hinweise sollen erhellen, wie problematisch klassifikatorische Zuordnungen sind, die je nach der Orientierung an den Ursachen, am Zustandekommen oder dem Zustandsbild einer Krankheit jeweils verschieden und sich überschneidend ausfallen können. So imponiert die NISSENSche Klassifikation der Autismus-Syndrome zwar ungemein, sie bleibt aber nur unter den von ihm gesetzten Prämissen relativ stimmig, wenn er

z. B. die Überschneidungsproblematik von frühkindlichem Autismus (KANNER) und dem 'somatogenen Autismus' nur unter Hinweis auf den 'Autismus infantum' nach v. KREVELEN lösen kann (Nissen, 1971 a).

WEBER (1970) unterscheidet nur zwischen ASPERGER- und KANNER-Syndrom und Sonderfällen (27). Den Sonderfällen wurden Patienten (16 von 81) mit 'leichterer Isoliertheit ihren Mitmenschen gegenüber' (28) zugeordnet, 'wenn es sich bei ihnen nicht um ASPERGERSche Psychopathen handelte' (28). WEBER beschreibt diese Kinder als 'distanziert und wenig belastungsfähig'. Kontakte zu Mitmenschen sind bei ihnen immer vorhanden, Blickkontakt ist möglich, jedoch 'seltener, flüchtiger und ausweichend'. Ihre leichte Isoliertheit wird spätestens nach der Einschulung, meist jedoch schon früher festgestellt. Trotz dieser sehr überschaubaren Klassifizierung verweist auch WEBER (1970, S. 29) auf Abgrenzungsschwierigkeiten und macht dies in einem Fall (98 ff) besonders deutlich.

HARTMANN (1964) äußert sich zum gesamten Problemkreis äußerst kritisch. Er hält es zwar für möglich, autistische Verhaltensweisen dem Formenkreis von KANNER oder dem Formenkreis von ASPERGER zuzuordnen oder auch nur einen Formenkreis des kindlichen Autismus zu konzipieren, schreibt jedoch: *"Es ist aber festzuhalten, daß diese Formenkreise nicht reale, sondern fiktive Krankheitseinheiten darstellen, solange dieses psychopathologische Syndrom ätiologisch noch nicht identifiziert ist."* (132) *"Der Disput um die Einteilung der autistischen Verhaltensweisen ungeklärter Genese muß davon ausgehen, daß ihre Genese eben ungeklärt ist."* (131)

3.5 HÄUFIGKEIT UND PROGNOSE DER AUTISMUS-SYNDROME

Nahezu alle Autoren beschäftigen sich auch mit der Frage der Prognose der Kinder mit Autismus-Syndrom. Van KREVELEN (1958) stellt dazu allgemein fest: *"Die Auffassungen betreffs der Ätiologie und der Prognose stehen in unverbrüchlichem Zusammenhang miteinander. Es erregt denn auch kein Befremden, daß diejenigen, die die Prognose für günstig halten, die Ursache der Störung in einem zu beseitigenden Milieuschaden suchen."* (91)

Mit dieser Feststellung spricht van KREVELEN indirekt von einer schlechten Prognose der Kinder und selbst unter dem Aspekt, daß er es für sehr 'gefährlich' hält, die Mutter für das Entstehen des kindlichen Autismus verantwortlich zu machen, bleibt das Problem der Milieuschädigung autistischer Kinder auf die Mutter-Kind-Beziehung eingegrenzt. Diese Grundtendenz bestätigt sich bei vielen Autoren, auch wenn sie, wie z. B. Lorna WING (1973), pädagogisch ausgerichtet sind und feststellen, daß man von keinem Alter sagen könne, daß es 'zu spät' sei, einem autistischen Kind etwas beibringen zu können. WENDELER (1975) stellt als Resultat der Analyse verschiedener Arbeiten dazu fest, *"daß es nur selten große und sprunghafte Veränderungen gibt, sondern in der Regel eine zwar langsame, aber doch beständige Tendenz zur Besserung. Daraus ergibt sich die einfache Regel, daß zur Vorhersage des zukünftigen Entwicklungsstandes nichts besser geeignet ist als der gegenwärtige."* (11) Auch SCHACHTER (1968) berichtet von einem jungen Mann, bei dem im 4. Lebensjahr ein 'frühkindlicher Autismus' (KANNER) diagnostiziert und der bis zum 17. Lebensjahr regelmäßig untersucht wurde. Trotz normal entwickelter Intelligenz (allerdings verbunden mit Zurückbleiben in der Schule) zeigte er einen unzweideutigen Psychoinfantilismus sowohl im affektiven als auch im sozialen Bereich. SCHACHTER schreibt: *"C'est dire qu'à 17 ans, en dépit d'un bon développement somatique et sexuel, ce sujet présente moins un retard sur le plan intellectuel (il ne s'agit nullement de débilité mentale) que sur celui de l'émotivité, de l'affectivité et de la sociabilité, comme en témoignent également les sondages psychodiagnostiques"*. (198)

Es finden sich vorwiegend zwei Kriterien, an denen die Frage der Prognose festgemacht wird, nämlich die Sprache und der Grad der 'autistischen Abkapselung'. FISCHER (1965) formuliert in Anlehnung an KANNER und EISENBERG (1955) und KANNER (1956): *"Für die prognostische Beurteilung des Einzelfalles gilt: Bei Kindern, die im Alter von 4 bis 5 Jahren noch keine 'brauchbare Sprache', d. h. noch keine der mitmenschlichen Kommunikation dienende Sprache haben, ist die Prognose fast immer schlecht. Von den Kindern, deren Sprachentwicklung in diesem Alter diese Stufe erreicht hat, hat etwa die Hälfte eine befriedigende bis gute Prognose."* (176) Entsprechend wird die Sprachentwicklung

zum Indikator für den Grad der autistischen Abkapselung, die nach EISENBERG (1956) den Ausgang des Entwicklungsprozesses bestimmt. Schon EISENBERG machte dabei auf den Zusammenhang zwischen sprachlichem Entwicklungsstand und der Intelligenz aufmerksam. Anhand der Untersuchungen von DeMYER et al (1973) kann bereits der zuerst ermittelte Intelligenzquotient (IQ) als zuverlässiger Vorhersagefaktor für die Prognose berücksichtigt werden. RUTTER (1973) verweist auf diese u. a. Untersuchungen und den dabei aufgedeckten Zusammenhang zwischen IQ-Werten und guter, ausreichender bzw. schlechter Anpassung.

"Keines der 9 Kinder in der Kategorie „gute Anpassung“ und nur 1 der 16 Kinder in der Kategorie „ausreichende Anpassung“ hatte einen IQ-Wert unter 60, während umgekehrt nur 6 der 38 Kinder in der Kategorie „schlechte Anpassung“ einen IQ-Wert über 60 hatten." (118) BROWN (1960) zeigt auf, daß Kinder mit schlechtem Entwicklungsniveau im Gegensatz zu den Kindern der besten Gruppe seiner Untersuchung nicht zum richtigen Umgang mit Spielzeug in der Lage waren.

Im Hinblick auf eine institutionalisierte Pflegebedürftigkeit fand LOTTER (1974) in einer Längsschnittuntersuchung, daß 62 % der Kinder intensiver Pflege und Aufsicht bedürfen, was sich weitgehend mit Ergebnissen von RUTTER (1974), der 65 % angibt, deckt, KANNER sprach von 50 %. In der bereits erwähnten Untersuchung von DeMYER (1973) zeigt sich als Ergebnis, daß die meisten autistischen Kinder lern- und erziehungsmäßig behindert bleiben; von 24 autistischen Jugendlichen, die älter als 15 Jahre waren, lebten 15 in Institutionen. Wie LOTTER (1974) finden auch DeMYER et al (1973), daß bei 60 - 75 % nur eine geringe Änderung ihres Zustandes feststellbar ist, 1 bis 2 % werden 'normal', 5 bis 15 % sogenannte Grenzfälle und nur 16 bis 25 % zeigen eine ausreichende Verhaltensänderung. DeMYER (1975) schreibt: *"Some Aut children, about 8 %, advance from subnormal measured intelligence to have either a verbal or performance IQ in the normal range. However, most children retain their particular pattern of learning disfunction and generally low intelligence despite intensive treatment and education!"* (126/127)

WEBER (1970) hat besonders deutlich auf die 'Alterstypik' der Autismus-Syndrome hingewiesen und festgestellt, daß die

Krankheitsbilder durch Entwicklungsvorgänge ständig in Veränderung begriffen sind (15). Neuere Untersuchungen bestätigen die Beobachtung, daß sich besonders der Autismus der Kinder, ihre Abkapselung von der Umwelt, so erheblich wandeln können, daß personaler Bezug und Blickkontakt schließlich sogar unauffällig werden können. Interessant und sicherlich auch ätiologisch relevant ist dabei die von mehreren Autoren gemachte Feststellung, die RUTTER (1973) unter Verweis auf seine Arbeiten so formuliert: *"Das Verschwinden des 'Autismus' ging nicht notwendig mit einer Besserung anderer Behinderungen einher, insbesondere nicht mit einer Zunahme der gemessenen Intelligenz."* ⁴⁹⁾ (109)

WEBER (1970), die 37 Auffälligkeiten autistischer Kinder untersuchte, gibt an, daß '28 eine, wenn auch im allgemeinen nicht signifikante, Besserungstendenz zeigen'. *"Signifikant zurückgebildet haben sich die Geräuschüberempfindlichkeit, das Beriechen von Personen und Gegenständen, die Angstparoxysmen ... und die psychomotorische Unruhe, die allerdings zum Teil in eine psychomotorische Lahmheit ausgemündet ist ..."* *"Außerdem hat der Gebrauch des Wortes 'ich' signifikant zugenommen."* (45)

ASPERGER (1960) hält die 'soziale Prognose für gar nicht so schlecht' (66) (insgesamt wird in der Literatur die Prognose der ASPERGER-Synndrome günstiger beurteilt). Allerdings schließt er dieser Einschätzung noch den nachfolgenden Satz an: *"Traurig ist es freilich um jene bestellt, die im ganzen intellektuell unterwertig oder so hochgradig abartig, in ihren Interessen so völlig lebensfremd sind, daß sie auch weiterhin zu keiner Begegnung mit der Wirklichkeit finden, traurige, unstete, grotesk verwahrloste Außenseiter des Lebens."* (66) Die 'intellektuell Intakten' und die 'weit überdurchschnittlich Begabten' finden jedoch nach ASPERGER (1960) beruflich meistens ihren Weg - oft mit größerer Sicherheit und Unbeirrbarkeit als die 'Normalen', wenn auch 'gewiß oft in abseitigen, überspezialisierten, besonders auch in hochwissenschaftlichen Berufen'. Sie leisten da nicht selten 'Hochbedeutendes' und es scheint fast, 'als wäre für bestimmte wissenschaftliche, auch künstlerische Tätigkeiten ein Schuß Autismus, eine Abgestelltheit gegenüber der Welt vonnöten' (66).

Was die Häufigkeit der Verbreitung des kindlichen Autismus betrifft, liegen bislang noch keine umfassenden Untersuchungen vor. Um eine Zahlenangabe für die BRD machen zu können, muß man auf Untersuchungen von LOTTER (1967) u. a. zurückgreifen, die auch WING (1973) zitiert. Entsprechend diesen an Acht- bis Zehnjährigen in Middlesex erhobenen Zahlen wären mit 2,1 Fällen mit 'Kern'-Syndrom und 2,4 Fällen, die 'vielerlei der Eigentümlichkeiten des kindlichen Autismus' (39) zeigen, je 10 000 Kinder zu rechnen, so daß eine Gesamtrelation von 4,5 Kindern mit Autismus-Syndrom je 10 000 Kinder angenommen werden muß. Für die BRD würde das etwa 1 900 Kinder mit Kern-Syndrom im Alter von 5 bis 15 Jahren und weitere 2 100 Kinder mit einem weniger klaren klinischen Bild ergeben. Unter Berücksichtigung des Vorgehens bei der Ermittlung dieser Zahlen muß in bezug auf die BRD eher mit mehr Kindern mit Autismus-Syndrom gerechnet werden. CORDES (1977) schätzt 6000 bis 7 000 autistische Kinder. Entsprechend müßte es in der BRD noch '90 % unentdeckte, falsch diagnostizierte, mit Sicherheit unspezifisch geförderte' (2) Kinder geben. WING (1973) weist berechtigt darauf hin, daß somit das Problem einer entsprechenden sonderschulischen Förderung dieser Kinder in derselben Weise existiert wie für blinde, sehbehinderte, gehörlose und schwerhörige Kinder.

Was das Jungen/Mädchen-Verhältnis beim kindlichen Autismus betrifft, so wurde bereits darauf verwiesen, daß das Verhältnis 4,5 : 1 bei ANNELL (1973) und von 4 : 1 bei KANNER am höchsten, bei WEBER (1970) mit 1,4 : 1 am niedrigsten angegeben wird. Weitere Untersuchungen, auf die WING (1973) verweist, stellen Verhältnisse von 3,1 : 1, 3 : 1 und 2,8 : 1 (41) fest, so daß angenommen werden kann, daß der Überrepräsentation der Jungen nicht ganz eine so große Bedeutung beizumessen ist, wie es die Erstbeschreiber herausstellen.

Dieser Überblick im Sinne der Beschreibung der Autismus-Syndrome und der Diskussion der verschiedenen Hypothesen zur Ätiologie, Pathogenese und Klassifikation anhand der wichtigsten Literatur zum Problemkreis mag genügen, um unter Einbezug der im zweiten Kapitel dieser Arbeit erhobenen Forderungen im nachfolgenden Kapitel eine Einschätzung der Autismus-Problematik aus der Sicht der Behindertenpädagogik zu versuchen.

4. ANSÄTZE UND KRITIK EINER PSYCHOLOGIE DES KINDLICHEN AUTISMUS - ZWEI BEISPIELE -

"Wollen wir als Pädagogen diesen Kindern gerecht werden, dann müssen wir uns Klarheit schaffen über dieses Störungsbild. Aber wie? Sie alle haben sicher versucht, sei es während der Ausbildung, sei es nachher in der beruflichen Tätigkeit, durch Studium der Literatur ihr Wissen zu bereichern. Sie alle wurden sicher beeindruckt von der Vielfalt der Terminologie, die gebraucht wird, um eine solche Schädigung zu bezeichnen: Seelentaubheit, Hörstummheit, Wortblindheit, akustische Agnosie, congenitale Aphasie, Dysphasie. Wohlklingende Klassifizierungen! Wie befriedigend zu wissen, mein Schüler ist seelentaub, oder er hat eine akustische Agnosie! Ja, so habe ich anfangs gedacht und fleißig versucht, die verschiedenen Definitionen zu lernen, bis zu dem Tag, da das erstmal ein sensorisch hörstummtes Kind vor mir saß, und ich als Pädagogin helfen sollte. Es hieß, es höre. Das Kind selbst deutete auf seine Ohren: "gut", dann auf seinen Kopf: "nicht gut". Ja, aber nun? Was sollte ich mit diesem Wissen anfangen?" (Affolter, 1972, S. 94)

Was AFFOLTER (1972) im obigen Zitat, das ihrer Arbeit über 'Wahrnehmungsstörungen' entnommen ist, in der sie sich mit hörgeschädigten Kindern befaßt, auszudrücken und gleichzeitig zu erfragen versucht, bedrückt im Hinblick auf Kinder mit Autismus-Syndrom noch weitaus mehr. Die Vielfalt der Einzeluntersuchungen und Beschreibungen der Autismus-Synndrome sowie die daraus ableitbaren Schlußfolgerungen hinsichtlich der Hypothesen zur Ätiologie und Pathogenese des kindlichen Autismus, wie sie im vorausgegangenen Kapitel in Schwerpunkten ansatzweise darzustellen versucht wurden, lassen den Versuch, im Sinne einer übergeordneten Systematisierung Zusammenhänge in der Entwicklung der Kinder mit Autismus-Syndrom aufzudecken, die uns ihre Verhaltensweisen verständlich machen könnten, scheitern und die bereits zu Beginn dieser Arbeit aufgeworfene Frage nach der Gesamtsituation dieser Kinder unbeantwortet.

Nun könnte man annehmen, daß neben der bisher bearbeiteten

Literatur, die vorwiegend medizinisch-kinderpsychiatrisch orientiert ist, eine eben solche Fülle psychologischer Literatur besteht, die sich mit der Frage der Psychologie der Kinder mit Autismus-Syndrom beschäftigt und zumindest Grundlagen zur Erklärung der Gesamtsituation autistischer Kinder bereitstellt. Unter dem Aspekt des hier artikulierten pädagogischen Anspruches finden sich solche Arbeiten nicht. Die Mehrzahl der Aussagen über die Situation autistischer Kinder resultieren aus kausalen Ableitungen, die auf das Individuum bezogen sind und entweder ätiologisch relevante Aspekte der Autismus-Syndrome oder die als Symptome des Autismus imponierenden Verhalten zur Grundlage haben. Meist werden nur verschiedene Symptome zueinander in Beziehung gesetzt oder als einander bedingend angesehen und im Sinne einer Interpretation ihres Bedeutungsgehaltes für die Situation des autistischen Kindes dargelegt. Diese Ansätze einer Psychologie des autistischen Kindes sind im Grunde in den Ausführungen des 3. Kapitels enthalten. Da die Einschätzung solcher Versuche für die über die Gesamtsituation des autistischen Kindes zu gewinnenden Erkenntnisse außerordentlich bedeutsam ist, sollen im folgenden zwei als psychologische Ansätze zu wertende Theorien dargestellt und analysiert werden.

4.1 DIE ORGANOLOGISCH-KAUSALE THEORIE NACH DELACATO

Wir können, wie bereits zu Beginn des 2. Kapitels festgestellt wurde, davon ausgehen, daß in alle Bemühungen um die Erforschung der Ursachen und Erscheinungsweisen des kindlichen Autismus der Versuch eingeschlossen ist, Aussagen über die Persönlichkeit des autistischen Kindes zu machen. Recht einfache und begrenzte Erklärungsschemata sind z. B. unter dem Aspekt erbbiologischer und psychogenetischer Ätiologie die Interpretation des kindlichen Autismus als eine 'Extremvariante des männlichen Charakters' oder, unter Berücksichtigung der immer mehr in den Vordergrund tretenden Annahme hirnorganischer Verursachung der Autismus-Syndrome, die Wertung des kindlichen Autismus als 'Oligophrenie mit affektivem Defekt'.

Gemeinsam haben solche Erklärungsmodelle meist ihren Werdegang in dem Sinne, daß ausgehend von einer angenommenen Ursache (der ätiologischen Hypothese) ein diagnostisch häufig feststellbares Verhalten (defizitäres Merkmal) kausal abgeleitet und meist mit therapeutischen Erfahrungen angereichert zur Beschreibung des 'Wesens' oder der 'Natur' des betreffenden Menschen wird. Unter Berücksichtigung einer zur Zeit wohl allgemein anerkannten Theorie über die Verursachung des Autismus-Syndrom kann im Sinne der Konzeption einer Psychologie des autistischen Kindes besonders die Arbeit von DELACATO (1975) genannt werden. Während sich die meisten Autoren, von v. KREVELEN (1952) bis hin zu WEBER (1970), um einen möglichst präzisen Nachweis von Hirnschädigungen bei autistischen Kindern und um die Eingrenzung dieser Hirnschädigungen auf eine zentrale Wahrnehmungsstörung bemühen, geht DELACATO mit seinem Ansatz - er kann als ursachenbezogener psychologischer Erklärungsversuch verstanden werden - über diesen Bereich hinaus und zur psychologischen Interpretation der Verhaltensweisen autistischer Kinder über.

DELACATO (1975) lehnt die Ansätze von RIMLAND (1964) und SCHOPLER (1965) aufgrund des Stellenwertes, den sie hereditären Faktoren einräumen, ab, wenngleich diese Autoren auch von einer Sinnesdeprivation sprechen, die sie mit einem angeborenen Mangel des kindlichen Nervensystems in Zusammenhang bringen. Auch daß die Kinder psychisch krank seien, verneint DELACATO und lehnt damit die unter psychogenetischem Aspekt diskutierten ursächlichen Faktoren des kindlichen Autismus ebenfalls ab (74). Die Basis, von der aus er das Verhalten und die Auffälligkeiten der Kinder zu verstehen versucht, ist eine Hirnverletzung, die Wahrnehmungsstörungen im Sinne der Beeinträchtigung einer oder mehrerer Sinnesbahnen verursacht. Die Störung wird als 'Hyper', 'Hypo' oder durch ein 'weißes Geräusch' beschrieben. Die Verhalten der Kinder klassifiziert er als Symptom dieser Hirnverletzung, so auch die Fülle der Stereotypien. Diese repetitiven sich wiederholenden abnormen Verhalten bezeichnet DELACATO als 'Sensorismen' und wertet sie als Versuch der Kinder, sich selbst zu heilen. Schließlich folgert er: *"Dieser Versuch einer Selbstheilung*

seiner gestörten Sinnesorgane ist es, der die Aufmerksamkeit des Kindes von der realen Welt abzieht. Er verhindert es auch, mit dem Leben in der Welt fertig zu werden." (74) .

Darin, daß 'die Hirnverletzung Wahrnehmungsstörungen verursacht und so die reale Welt auf dem komplizierten Weg vom Aufnahmeorgan (Auge, Ohr, Haut, Nase, Zunge) vom Gehirn verzerrt' wird (149), findet DELACATO die Ursache sowohl für die 'autistische Abkapselung' als auch für die kognitiven Beeinträchtigungen, die Denk- oder Sprachstörungen. Schließlich wird unter dem Aspekt 'der beliebten Aktivität des Menschen, sich selbst zu verstehen' (152), unter Verweis auf die Verhaltensforscher DART, ARDREY, MORRIS und LORENZ und deren Schilderungen des Instinktverhaltens und der Suche nach allgemeinen Verhaltensformen und deren Ursachen bei Tieren festgestellt, daß jede Verallgemeinerung, die sie in ihren Arbeiten getroffen haben, eine Beziehung zum autistischen Kind hat. Der Zusammenhang zwischen hirnverletztem autistischen Kind und dem Menschen schlechthin wird unter der Prämisse, daß der Mensch ein Jäger sei, aber die Jagd des 'modernen Menschen nicht nach Nahrung, sondern nach Sinneseindrücken geht, die er für die Entwicklung seines Nervensystems braucht, in dem Sinne geleistet, daß das autistische Kind als der 'versessenste und am meisten frustrierte Jäger unter uns' bezeichnet wird, der 'die Jagd nach ein und derselben Empfindung fortsetzen muß, wieder und wieder' (152). Die 'heute neu entstehende Erlebnisindustrie' zeugt dafür, daß der Mensch nicht länger unbeteiligter Zuschauer des Weltgetriebes sein will. Er will Erfahrungen selbst machen und mit seinem gesamten Sinnessystem alles kennenlernen. Das trägt dazu bei, die höchste Tätigkeit des Menschen zu ermöglichen, die sein Überleben in dem Sinne garantiert, daß das Gehirn alle diese Sinneseindrücke erwirbt, um sie für ganz zu bewahren. Ohne deren Erwerb würde sich das Hirn nicht entwickeln. *"Ohne sie würde das Gehirn des Menschen niemals die Evolution durchgemacht haben, und wir wären Gefangene unserer eigenen Leiber geblieben."* (153)

Das autistische Kind forscht unter dem Aspekt der Schwierigkeiten seines Sinnessystems nur da, 'wo es selbst regulieren kann, was geschieht', in Neuland wagt es sich nicht, weil es

Angst hat. Weil es sich nicht auf seine Sinne verlassen kann, versucht es, 'die Sinneseindrücke, mit denen ein Gehirn fertig werden muß, vollkommen selbst zu regeln' (153). *"Das verzerrte Sinnessystem vermittelt ihnen eine verzerrte Welt, und sie machen sich lieber zu Gefangenen ihrer selbst als ständig mit einer drohenden, ewig wechselnden und vor allem anscheinend feindlichen Welt fertig werden zu müssen."* (155) Damit schließt sich der Kreis: Das autistische Kind 'ist dazu verdammt, als Gefangener seines eigenen Leibes zu leben' und diese Situation der Gefangenschaft fortwährend zu reproduzieren, wenn es nicht gelingt, eine Normalisierung dieses Sinnessystems zu erreichen.

DELACATO geht in seiner Theorie vom biologischen Handicap eines gestörten Sinnessystems im Sinne einer Hirnverletzung des autistischen Kindes und sich daraus zwangsläufig ergebenden Verhaltensweisen aus, die als 'Sensorismen', einer Normalisierung der Sinnesbahn(en), einem Selbstheilungsversuch des Autismus dienen, der, als affektive und kognitive Qualität verstanden, der realen Welt die erforderliche Aufmerksamkeit entzieht (affektives Scheitern) und so auch zum Versagen im Versuch führt, mit dem Leben in der Welt fertig zu werden (kognitives Scheitern). Daraus nahezu zwangsläufig resultierende Frustrationen müssen die Selbstheilungsversuche mittels 'Sensorismen' verstärken usw. Autismus, durch spezifische Defekte einmal in Gang gekommen, erhält und reproduziert sich im Individuum als autarktes System.

Eine Verbindung des autistischen Menschen zu den gesellschaftlichen und Produktionsverhältnissen besteht nach den Ausführungen DELACATOs nur im Sinne der Grundtendenz des Menschen zur Jagd nach Sinneseindrücken, was sich im Hinweis DELACATOs auf die Funktion der 'Erlebnisindustrie' repräsentiert. Die Situation des autistischen Kindes wird durch das Vorliegen einer Hirnverletzung als individuelles Problem und damit die Entstehung der Behinderung als naturwüchsig verstanden, quasi als auswegloses Drama einer sich um denselben Inhalt drehenden Theaterszenerie der Menschheit. Dieses Bild drängt sich einem unmittelbar auf, weil es die von DELACATO in seinen Ausführungen festgeschriebene Entfremdung und Herauslösung des autistischen Kindes aus jedem konkreten gesellschaftli-

chen Bezug wohl am deutlichsten ausdrückt. Die Arbeit von DELACATO (1975) ergibt kaum einen Hinweis auf die Relevanz möglicher Einflüsse der Umwelt des Kindes auf seine Situation, auch nicht derart, daß soziale Verhältnisse als eine intervenierende Variable verstanden werden könnten.

Unter dem Aspekt dieser den autistischen Menschen völlig verobjektivierenden Darstellung fällt es schwer, in der Entdeckung DELACATOs, nachdem er begann, 'einige primitive Zeichen der Sprache, der uralten instinktiven Sprache des Verhaltens zu verstehen' (7), *"daß diese Sprache keineswegs primitiv, sondern ein vielberedter emotionsgeladener Schrei um Hilfe ist"*, und der daraus folgenden Erkenntnis, *"daß ich (Delacato) ⁵¹⁾ der Fremde, der Unkundige war, der nicht zu helfen wußte"* (7), einen Akt der Identifikation im Sinne eines dialogischen Verhältnisses zu erkennen. Unter Beibehaltung des Bildes von der Theaterszenerie scheinen die aufgezeigten Zusammenhänge zwischen autistischen und nicht autistischen Menschen mehr oder weniger nur in der Dramatisierung einer sonst sich regulär abspielenden Theaterszene zum Ausdruck zu kommen, eben darin, daß nur die Kulissen vertauscht wurden; der Inhalt, nämlich die Jagd nach Sinneseindrücken, bleibt derselbe. Schließlich erstaunt in diesem Zusammenhang auch die interpretative Aussage über das autistische Kind nicht, sondern belegt vielmehr unseren Zweifel. DELACATO schreibt: *"Es ist ein Fremder mitten unter uns. Fast scheint es, als habe eine außer-menschliche Macht von ihm Besitz ergriffen und zwingt es, die bizarren Formen der Selbstzerstörung am eigenen Leibe zu vollziehen."* (9)

Wenn das autistische Kind derart isoliert betrachtet und ein psychologisches Modell seines Verhaltens in völliger Loslösung von der Einbindung eines jeden Menschen in die Gesellschaft konzipiert wird, bleibt, in völliger Distanz zu ihm, zur Klärung seiner Situation nur noch der Rückgriff auf außer-menschliche Mächte. Auch wenn diese Interpretation nur ein - wir sind geneigt zu sagen - die 'besondere Sonderheit' des Autisten erklärendes Bild sein sollte, müssen wir dessen Aussage im Kontext, in dem das Bild entsteht, voll werten. Es erscheint berechtigt, im Zusammenhang mit den Darlegungen

DELACATOs, von der 'besonderen Sonderheit' der autistischen Kinder zu sprechen, wenn im Rahmen seiner Ausführungen deutlich wird, daß sie als Opfer unexakter Diagnosen als geistig-behindert angesehen wurden und sie sich deshalb nicht geistig entwickeln konnten, weil man ihnen nicht die Gelegenheit dazu gab. *"Wären sie als hirnerkrankt diagnostiziert worden, würde man versuchen, ihnen zu helfen. Weil sie aber als geistig behindert abgestempelt worden sind, werden sie von der Gesellschaft vergessen."* (42)

Nichts belegt deutlicher die Tatsache, daß wer als geistig-behindert beurteilt wird, wohl mit der massivsten Stigmatisierung durch die Gesellschaft und damit einem seine Beeinträchtigungen verstärkenden Ausschluß aus der Gesellschaft ausgesetzt ist, als die Arbeit von v. BRACKEN (1976). Es erscheint aber nahezu grotesk, wenn die ausbleibende Hilfe für autistische Kinder durch einen Wissenschaftler wie DELACATO der Tatsache zugeschoben wird, daß sie als geistig-behindert diagnostiziert wurden, ohne daß er diese für geistig-behinderte Kinder in gleicher Weise ihre Chancen vernichtende Tatsache diskutiert, ganz abgesehen davon, daß wohl auch die Mehrzahl der als geistig-behindert diagnostizierten und klassifizierten Kinder 'hirnerkrankt' sind. Indem schon allein die Diagnose 'Hirnerkrankung' den von DELACATO beschriebenen Kindern nach seiner Meinung Hilfe gebracht hätte, bestätigt er damit indirekt, daß die z. T. katastrophale Situation der geistig-behinderten Kinder zurecht besteht und ihnen Hilfe anzubieten anscheinend - weil sie nicht hirnerkrankt sind - nicht lohnend erscheint.

In der 'Besonderung' der autistischen Kinder als Behinderte besonderer Art liegt einerseits die erneute und verstärkte Diskriminierung, Diskreditierung und Stigmatisierung der geistig-behinderten Kinder und andererseits ein erneuter Ansatz dazu, bei Eltern als auch bei den mit autistischen Kindern befaßten Fachleuten ein elitäres Bewußtsein innerhalb der Behindertenproblematik zu schaffen, das sich schließlich auch in Bemühungen um eine von der allgemeinen Behindertenpädagogik isolierte Behandlung und Therapie autistischer Kinder niederschlägt und mit Sicherheit negativ auswirken wird.

Allein unter Berücksichtigung der von DELACATO selbst vorgenommenen Hinweise auf eine Hypothese von PIAGET über den Aufbau des logischen Denkens, der Raumkonstanz und der Beständigkeit des Objekts, mit deren Hilfe er die Angst autistischer Kinder zu erklären versucht ⁵²⁾, wäre dieser Interpretationsansatz der 'Besonderung autistischer Kinder' auch im Sinne einer anthropologischen Dimension zumindest zu korrigieren, wenn nicht gar zu widerlegen.

DELACATO leitet drei Ziele aus seinen Theorien ab. Er schreibt:
"Es gibt demnach drei Ziele:

- 1. das abnorme Verhalten als Symptom zu verstehen;*
- 2. zu Beginn eine symptomatische Behandlung mit dem Ziel, eine Umwelt zu schaffen, in der das Kind überleben kann;*
- 3. Therapie auf die Ursache der Störung gerichtet." (75)*

Entsprechend gliedert DELACATO die Behandlung in zwei Stufen; die 'Überlebensphase' und die 'Zentrale Behandlung'. Die erste Stufe hat das Ziel, die Sensorismen abzubauen, um Aufmerksamkeit für die zentrale Behandlung freizusetzen, die das Kind soweit fördern soll, daß es sowohl verhaltens- wie auch bildungsmäßig in die Gesellschaft integriert werden kann. (107)

Die Behandlung des Kindes, die DELACATO weitgehend - auch aufgrund z. T. berechtigter Kritik an der Sonderschulpädagogik - den Eltern überträgt, beginnt damit, daß die Eltern zum Verstehen und Akzeptieren ihres Kindes geführt werden. Auf der Basis des Verständnisses für ihr Kind und der Akzeption seiner besonderen Verhalten sollen sie dann die Umwelt so gestalten, daß dem Kind sensorische Mißempfindungen erspart, die Sensorismen abgebaut und die Funktion der Sinnesorgane verändert werden können (109). Erst bei der Behandlung der Kinder treten die Eltern durch die ihnen auferlegte Aufgabe, die Umgebung ihres Kindes zu verändern und Übungen mit ihm durchzuführen, was bei schweren Störungen als Pattern ⁵³⁾ erfolgt, im Sinne einer intervenierenden Variablen in Erscheinung.

Dem die Behinderung zustandebringenden Zirkel wird ein zweiter Zirkel nebengeordnet, der auf der Basis symptomatischer Orientierung den Abbau der Sensorismen und damit die Normalisierung der Funktion des Sinnessystems, mithin die Normalisierung des Verhaltens der Kinder leisten soll. Stellen wir

verallgemeinernd fest, daß DELACATO mit der den Eltern aufgetragenen Interventionsstrategie eine Regelgröße in den die autistische Behinderung zustande bringenden Zirkel einbringt, von der er sich den Abbau der Behinderung verspricht, muß zwangsläufig angenommen werden, wenn es DELACATO auch nicht ausführt, daß auch die Umwelt des Kindes am Zustandekommen und damit am Grad der Ausprägung der autistischen Störung beteiligt ist. Die von DELACATO darüber hinaus angeführten Maßnahmen, wie Verhaltenstherapie, Erziehung, medikamentöse Behandlung, Diät und neurologische Organisation (132 ff), stellen keine Ausnahme im Rahmen des beschriebenen Modells dar. Fassen wir die Theorie von DELACATO mit ihren psychologischen Implikationen zusammen, ließe sie sich in folgender Skizze kurz veranschaulichen.

Hirnverletzung

Störung des Sinnessystems
(Hypo-, Hyper-, weißes Geräusch)

Sensorismen - (Autismen) ← + (verstärkt)

(Normalisierung)

(Selbstheilungsver-
such des gestörten Sin-
nessystems)

AUTISTISCHES Kind

1. Stufe

versessenster und frustrierter
Jäger nach Sinneseindrücken

(Reduzierung
der Sensorismen
und Freisetzung von
Aufmerksamkeit)

AUTISMUS

(Entzug der Aufmerk-
samkeit von der realen
Welt und Scheitern (af-
fektiv u. kognitiv) in
der Auseinandersetzung
mit dieser)

Frustration

[Therapeutische Intervention]
(Pattern, Verhaltenstherapie,
Erziehung, medikamentöse Be-
handlung, Diät, neurologi-
sche Organisation)

2.
Stufe

(Integration)

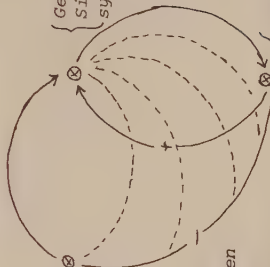
Jäger nach Sinneseindrücken, um die
Evolution des Nervensystems und
Gehirns in Gang zu halten

Gesellschaftliche Verhältnisse
und Produktionsprozesse
< (z.B. Erlebnisindustrie)

MENSCH

Therapeutische
Intervention
(z.B. Pattern)

Abbau der
Sensorismen
und
Normalisierung



(Ursachen, Erscheinungsweisen und Behandlung des Autis-
mus sowie Beziehungszusammenhänge zwischen autistischem
Kind und Gesellschaft nach DELACATO (1975))

Im Kontext der Diskussion der Theorie DELACATOs, die sich konsequent an neueren Ergebnissen der Erforschung der Ursachen des Autismus-Syndroms orientiert und die deutlich eine Psychologie des autistischen Kindes erkennen läßt, werden wir auf das erste Kapitel der Arbeit zurückverwiesen, in dem wir uns mit der wissenschaftlichen Position der Behindertenpädagogik, ihrer Erklärungs- sowie Beschreibungsversuche von Behinderung und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für eine dem behinderten Kind adäquaten Sozialerziehung unter Berücksichtigung seiner Gesamtsituation beschäftigten. Im Spiegel der dabei gewonnenen Erkenntnisse müssen wir bezüglich der Theorie von DELACATO feststellen, daß sie sich

1. ausschließlich an den von den anthropologischen Wissenschaften gewonnenen Einsichten über die Ursachen der Autismus-Syndrome (siehe 3. Kapitel) orientiert und von diesen her versteht,
2. den kindlichen Autismus als naturwüchsiges Phänomen auffaßt, bei dem
3. die Einflüsse der Umwelt auf die Kinder in Behandlung und Therapie (damit vermuten wir auch beim Zustandekommen des Autismus) allenfalls die Rolle einer intervenierenden Variablen spielen.
4. Die Verobjektivierung des autistischen Kindes begründet sich aus seiner Gegenüberstellung mit den Verhalten des Menschen schlechthin. Sie dokumentiert eine beziehungslose Parallelität von Mensch und autistischem Kind unter dem Aspekt der Jagd nach Sinneseindrücken als Evolutionsprinzip, das seine gesellschaftliche Isolierung impliziert, die DELACATO zwar erkennt, aber nur durch eine Abhebung der autistischen Kinder von geistigbehinderten Kindern vermieden wissen will. Auf der Basis seiner anthropologisch-biologischen Ausrichtung schafft er dadurch eine Situation des autistischen Kindes, die wir als 'besondere Sonderheit' bezeichnen und die ihrerseits Isolation und Stigmatisierung nach sich ziehen wird.

Schließlich können wir

5. eine Ontologisierung des autistischen Kindes derart fest-

stellen, daß zur Erklärung seiner 'Sonderheit' - und sei es auch nur bildhaft gemeint - auf 'außer-menschliche Mächte' verwiesen und vom 'unheimlichen Fremdling' ⁵⁴⁾ gesprochen wird.

Wir können schließlich

6. neben den hier aufgeführten Punkten nicht übersehen, daß dem autistischen Kind - wenn auch sehr verdeckt - neben der mit Punkt 5 beschriebenen Mystifizierung eine (wir sind geneigt zu sagen: schuldhafte) aktive Beteiligung am Zustandekommen seines Zustandes zugeschrieben wird, wenn DELACATO davon spricht, daß sich die autistischen Kinder 'lieber zu Gefangenen ihrer selbst m a c h e n ', als ständig mit einer drohenden, wechselnden, ihnen feindlich gesinnten Welt fertig werden zu müssen (155).

Abgesehen davon, daß die Mystifizierung des autistischen Kindes nahezu perfekt wird, indem ihm quasi eine Möglichkeit der Entscheidung für oder gegen den Autismus unterstellt wird, scheint eine Einstellung und Haltung der 'Mystifizierung' gerade autistischen Kindern gegenüber eine häufige, wenn auch sehr verdeckte und selbst von Fachleuten kaum erkannte Grundeinstellung zu sein, die nach unseren Erfahrungen auch die familiäre Situation der autistischen Kinder weitgehend definiert. Eine solche Haltung vermag aber, wie dies LAING (1972) darlegt, im höchsten Maße schizophrogen zu wirken. Unter diesem Aspekt gewinnen psycho-soziale Faktoren im Zusammenhang mit der Diskussion um eine psychogene Verursachung der Autismus-Syndrome einen neuen, wenn auch anderen Stellenwert als bei DELACATO. DELACATO lehnt platte psychologische Erklärungsschemata berechtigt ab. Wir meinen damit z. B. die schon von van KREVELEN (1958) kritisierte Überbewertung des 'Emotionalen Blocks'. Van KREVELEN (1968) schreibt dazu: *"Die den Eltern manchmal in Aussicht gestellten therapeutischen Erfolge, das Kind könne nach der Beseitigung seines emotionalen Hindernisses („Emotional Block" - Kanner) frei über seine Intelligenz verfügen, werden nachträglich nicht erzielt."* (91) DELACATO (1975) berichtet selbst von Erklärungsversuchen, die z. B. die Mütter 'zu Sündenböcken machen' (31) und ein psychologisches Verständnis des autistischen Kindes suggerieren, das sich auf einen paranoiden Rückzug des Kindes vor der gefühlskalten, frustrierenden Mutter gründet, so, als gäbe es hinter dem au-

tistischen Kind jenseits eines vordergründigen emotionalen Blocks oder eines paranoiden Rückzugs das eigentlich gesunde Kind. Wenn DELACATO nun aber selbst die Symptome des autistischen Kindes, besonders die Sensorismen, als 'einen Schrei um Hilfe', 'als verzweifelten Schrei eines menschlichen Wesens nach einem anderen Menschen' (8) wertet, sein 'fremdartiges Verhalten' als eine Botschaft bezeichnet, für die wir 'blind' sind (9), und dieses in Beziehung setzt zur Situation des autistischen Kindes als 'Gefangener seiner selbst' (155), wird ein Bild konstruiert, das seinerseits suggeriert, im autistischen Gefängnis, hinter den Gitterstäben 'im' autistischen Menschen fände sich ein gesundes Kind, das es zu befreien gilt; allerdings zu befreien von sich selbst!

Darin wird ein krasser, an absolute und perfekte Entfremdung des Menschen grenzender psychologischer Widerspruch offenbar, der auch von DELACATO weder erkannt noch im Rahmen eines in dieser Weise zum Scheitern verurteilten psychologischen Modells diskutiert wird. Das autistische Kind wird derart erst zum psychologisierbaren Objekt. Dies zeigt deutlich, daß selbst ein auf der Basis einer heute weitgehend anzunehmenden Beteiligung organischer Faktoren am Autismus-Syndrom fußender Ansatz der Beschreibung und des psychologischen Verständnisses des autistischen Kindes widersprüchlich bleibt, kaum ein in sich selbst stimmiges Konzept präsentieren kann und in Abhebung zu objektiven gesellschaftlichen Gegebenheiten nur in eine anthropologisch-ontologisierende, den autistischen Menschen objektivierende Sicht des Problems einmünden kann, die ihn schließlich als Behinderten stigmatisiert und isoliert. Dies besagt nicht, daß dieses Modell nicht Teilbereiche analysieren und dadurch einen Beitrag zu einem adäquaten Verständnis des autistischen Kindes zu leisten vermag. Die Gesamtkonzeption, vor allem die psychologische Interpretation der Situation des autistischen Kindes, bleibt aber im Gegensatz zu einer Kapitelüberschrift der Arbeit von DELACATO 'Das Puzzle geht auf' (74) nicht nur ein unvollständiges, sondern in seiner Anlage weitgehend ein falsches Puzzle ⁵⁵).

4.2 DAS ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE MODELL NACH BOSCH, LUTZ UND SCHUMANN

Nach der kurzen Analyse der an den Ursachen des Autismus-Syndroms orientierten Theorie von DELACATO soll nun exemplarisch auf die vorwiegend an den Symptomen des kindlichen Autismus orientierten Theorie von BOSCH (1958, 1962, 1964) und einige dieser Theorie verwandten Ansätzen von LUTZ (1968) und SCHUMANN (1966) eingegangen werden, die unter dem Aspekt einer phänomonologisch-anthropologischen Betrachtung der Problematik autistischer Kinder ebenfalls den Versuch unternehmen, die Situation des autistischen Kindes im Sinne eines psychologischen Modells zu erhellen.

BOSCH (1962) hält den Ansatz KANNERS, 'im Rahmen einer naturwissenschaftlich-biologischen Krankheitslehre die Phänomene autistischen Lebens zu Symptomen zu reduzieren und hinter diesen Symptomen Grundstörungen, also Funktionsstörungen, innerhalb des Naturobjektes Mensch zu suchen' (49), für berechtigt, wendet jedoch dagegen ein, daß sich 'einer solchen Betrachtung das Wesen des Autismus als spezifische Abwandlung menschlichen Daseins verschließt' (49). Die für den klinischen Beobachter autistisch wirkende Aktivität der Kinder wertet BOSCH 'noch als einen gewissen Reiz-Reaktionsaustausch mit der Außenwelt' (48) und gibt damit zu verstehen, daß der frühkindliche Autismus mehr umschließt, als die in der Autismus-Forschung dominierende klinische Ausrichtung erarbeiten konnte. Einen Ansatz seines Verständnisses des Autismus findet BOSCH unter Bezug auf BINSWANGER, der die Tatsache 'der Verständigung und Kommunikation' herausstellt, darin, 'daß mancherlei an diesem so befremdenden Kind durchaus mit uns vergleichbar ist' (51). In Abhebung zu ontologischen Ansätzen nennt BOSCH seine eigene Fragestellung eine empirisch-psychologische und sieht in der Feststellung WERNERS, daß zu Beginn der Entwicklung die Dingkategorie ebensowenig sachlich voll bestimmt sei wie die Ich- und Du-Kategorie, woraus sich eine gegenüber der Du- und Sachwelt wenig abgegrenzte kindliche Ich-Person ergibt, den gleichen Sachverhalt gemeint, um den es ihm in seinem Forschungsansatz geht (56). Damit bietet sich für BOSCH unter entwicklungspsy-

chologischen Gesichtspunkten der übergeordnete Rahmen zur Erfassung der sich im Autismus verbergenden Sinnzusammenhänge unter dem Aspekt einer Entwicklungsstörung des autistischen Kindes. BOSCH (1962) sieht in den ersten Anzeichen autistischen Verhaltens 'das In-Erscheinung-Treten einer auch vorher schon latent vorliegenden fehlenden Entwicklungsmöglichkeit' (58). Unter Verweis auf Berichte von Eltern autistischer Kinder und unter Einbezug seines Materials kommt er zu der Annahme, daß der Autismus durch eine symbiotische Beziehung der Lebensseinheit von Mutter und Kind gekennzeichnet sei (58), wie diese auch für die frühe Kindheit von SPITZ (1973) angenommen wird. Besonders die von den Eltern registrierten Auffälligkeiten der Kinder weisen nach BOSCH (1962) darauf hin, daß bei autistischen Kindern 'erste Ansätze einer Durchbrechung der symbiotischen Beziehung ausbleiben' (59), was weit über das erste Lebensjahr hinaus andauert. In der Auseinandersetzung mit der Theorie KANNERS (besonders unter dem Aspekt der Sprache) hält BOSCH nicht die 'pronominale Umkehr' für das Wesentliche, sondern die Tatsache des verspäteten Auftretens des 'Ich', das mit der verspäteten Benennung des 'Du' einhergeht. Das wiederum verweist auf Schwierigkeiten autistischer Kinder, sich als Selbst und damit als Ich wahrzunehmen und im Denken und Sprechen Dinge als Objekte zu konstituieren, um sie begrifflich fassen zu können bzw., die Stufe der Trennung des eigenen vom fremden Handeln zu erreichen und festzuhalten. Anhand einer differenzierten und vergleichenden Analyse der Sprache autistischer Kinder mit der normalen Kindersprache kommt BOSCH unter sprachphänomenologischem und sprachgeschichtlichem Aspekt zu dem Schluß, daß *"bei den autistischen Kindern neben der bis über die Pubertät hinaus gelebten symbiotischen Einheit mit den Eltern nur in spärlichen Fragmenten Beziehungen zu anderen Menschen entstehen. Formal bleibt die Erfassung des anderen lange diffus und unzentriert. Anthropologisch gesehen verharren die Kinder in frühen Formen des Ergreifens bei einem das Ganze repräsentierenden Körperteil, einem Wort, einem nur aktuell gebrauchten Namen und gelangen erst spät und stets lediglich in Ansätzen zur Erfassung des anderen in seiner Geschichtlichkeit, als Person in ihren Rollen, während der Durchbruch zum eigentlichen Grunde des anderen, dem „Du“ nur selten, meist gar nicht gelingt."* (98)

Damit liegen nach BOSCH bei den autistischen Kindern 'Früh- und Vorformen personaler Beziehung vor', hinsichtlich derer er jedoch nicht ausschließt, daß sie sich in echte personale Beziehungen, ja sogar zu Freundschaft und Liebe entfalten können (102). Im Sinne der Symbiose des autistischen Kindes mit der Umwelt bleiben sowohl die Konstitution des anderen Menschen als auch die Dingkonstitution eingeschränkt und verzögert, damit die Abhebung von Belebtem und Unbelebtem erschwert, wenn nicht ausgeschlossen. Unter Bezug auf MINKOWSKI und dessen schon 1923 an der Auffassung des Autismus als Rückzug in eine 'Binnenwelt' geübten Kritik verweist BOSCH verstärkt auf die Notwendigkeit, die 'unhaltbare Vorstellung vom „völligen“ autistischen Beziehungsmangel oder -rückzug durch eine Beschreibung der tatsächlich beobachteten Phänomene fehlender und nachweisbarer Beziehungen zur Mitwelt im Vergleich mit deren Eigenart bei normalen Kindern' (114) zu ersetzen, denn die 'wesentliche Störung der autistischen Kinder ist in der verzögerten und rudimentären Konstitution der Begegnung' (115) zu sehen.

Zusammenfassend definiert BOSCH den frühkindlichen Autismus als 'einen angeborenen oder früh erworbenen, dem Schwachsinn analogen ästhetisch-physiognomischen und pragmatischen Schwächezustand', der als 'ausbleibende oder verzögerte Konstitution von Eigen- und gemeinsamer Welt, als rudimentäre Erschließung eines physiognomisch-ästhetischen und pragmatischen Lebens- und Erlebnisbereiches mehr umgreift als die von den in der Arbeit von BOSCH diskutierten Autoren (besonders KANNER) abgesteckten klinischen Einheiten' (118).

Dieser Arbeit von BOSCH folgt im deutschsprachigen Raum 1968 ein Beitrag von LUTZ, der den kindlichen Autismus als eine 'Ich-Bewußtseins-, Ich-Aktivitäts- und Ich-Einprägungsstörung' darstellt und damit unter entwicklungspsychologischem Gesichtspunkt die Theorie von BOSCH ausweitet beziehungsweise fortführt. LUTZ (1968) faßt dabei das Ich 'als individuellen Kern des menschlichen Wesens auf, der durch seine Aktivität die Denk-, Fühl- und Wirkensmöglichkeiten der Seele erst zu den seinigen macht' (162), wie dies auch 1976 in einem Tagungs-

beitrag über 'neuere Überlegungen zum Verständnis des Autismus' zum Ausdruck kommt. In Anbetracht der Ich-Schwäche gibt das Gefühl der Symbiose dem Kind Schutz. Das schwache Ich wird für LUTZ zum Erklärungshintergrund mangelnder Wahrnehmung bei guter Perzeption. Es ist verantwortlich für einen zu großen Spielraum für das Bewegungselement (165) und für das bei intakter Sprachorganisation und genügenden Vorbildern verspätete oder ganz ausbleibende Sprechen (167). Das Gleich-erhaltungsbedürfnis in bezug auf die Umwelt und die bessere Beziehung zu den Gegenständen wertet LUTZ in Anbetracht der 'Mühe des autistischen Ich, sich etwas Neuem anzupassen, als Versuch, die wenigen nach außen gelungenen Verbindungen nicht auch noch zu verlieren' (170). Einzelne Ausfälle in der Entwicklung des autistischen Kindes, die uns bisher unter dem Aspekt der Symptome des Autismus-Syndroms begegnet sind, faßt LUTZ - und das erscheint im Zusammenhang unserer Betrachtung der Problematik recht interessant - im Sinne der Verzögerung der 'Inbesitznahme der Außen- und Innenwelt' (175) zusammen, während die Ich-Schwäche, ausgehend von der allem zugrunde liegenden Ich-Aktivitätsstörung, in der Folge auch die Ich-Bewußtseins- und Ich-Einprägungsstörung umschließt. Die 'unregelmäßige Einflußnahme des Ich auf das Denken, den Einsatz der Aufmerksamkeit, der Affektivität und der Antriebe' zeichnen sich nach LUTZ wenigstens generell ab (174). Die mangelnde Möglichkeit des autistischen Kindes nach der intra-uterinen parasitär-fetalen Phase die sich an die Geburt anschließende frühkindliche Phase eines symbiotischen Verhaftetseins mit der Umwelt überhaupt oder auch nur ausreichend zu überwinden, ermöglicht nur eine rudimentäre und vor allem eine in ihrer Aktivität beeinträchtigte Entwicklung des ICHs des Kindes, die im Sinne der Entwicklungsstörung im allgemeinen die Situation des autistischen Kindes nach BOSCH und LUTZ zu erklären vermag.

Auch BUSEMANN (1961) hat einen ähnlichen Ansatz. Er versucht, die Ursachen sozialen Versagens schwachsinniger Kinder im Sinne eines Intelligenzdefektes im Ich-Du-Erleben zu erklären. BUSEMANN spricht in seiner Arbeit, als Folge der Schwäche des Ich-Du-Erlebens, von 'Mängeln der Kontaktaufnahme und der Aufrechterhaltung des Kontaktes', von der 'Unfähigkeit zu freier kooperativer Leistung', von 'Schwäche der sozialen Resi-

stenz und leichter Erregbarkeit aggressiver Tendenzen' (268) und folgert, daß der Schwachsinnige nicht etwa deshalb asozial wird, weil er die Gegenstandswelt nicht genau genug kennt oder wegen etwaiger zentraler Sprachschwächen (wie z. B. Dysphasie), *"sondern weil er kein Ich im gleichen Sinne hat wie ein vollintelligenter Mensch, nicht distanziert ist als ein Ich vom Du gegenüber, nicht herausgehoben als ein Ich aus dem unbewußten Wir"* (269). Der letzte Teil der Aussage von BUSEMANN enthält indirekt einen Hinweis auf eine symbiotische Situation des schwachsinnigen Kindes⁵⁶⁾. Die Beschreibung der von BUSEMANN beobachteten Mängel und Auffälligkeiten der 'schwachsinnigen' Kinder könnte weitgehend auf autistische Kinder übertragen werden, ohne daß bei BUSEMANN auch nur der geringste Hinweis zu finden ist, daß seine Ausführungen autistische Kinder mit einbeziehen oder gar auf diese hin ausgerichtet sein könnten. Interessant erscheint dabei auch, daß BUSEMANN mit dem Begriff des 'Intelligenzdefektes im Ich-Du-Erleben' deutlich eine kognitive Komponente bezeichnet, die am Zustandekommen defizitärer sozialer - und damit auch affektiv-emotionaler - Verhalten beteiligt sind. Dadurch entsteht jedoch ein Widerspruch zu der oben wiedergegebenen Aussage von BUSEMANN, daß der Schwachsinnige nicht etwa deshalb asozial wird, weil er die Gegenstandswelt nicht genau genug kennt. BUSEMANN diskutiert diesen Sachverhalt nicht weiter. Wir hätten ihn hier erst einmal unter dem Aspekt der Frage nach dem Zusammenhang kognitiver und emotional-affektiver Fähigkeiten bzw. der Ausbildung dieser Fähigkeiten aufzunehmen und später zu berücksichtigen. Die Bedeutung kognitiver Aspekte wird auch bei BOSCH (1962) in seiner Darstellung der Symbiose des autistischen Kindes transparent.

In einer Arbeit von 1966 ergänzt SCHUMANN mit einer psychologischen und psychopathologischen Theorie die Ausführungen von BOSCH und führt sie fort. SCHUMANN (1966) gewinnt seine Theorie aus der Analyse des 'Organismus-Umwelt-Verhältnisses', des 'Person-Welt-Verhältnisses' und der Funktion des Bewußtseins. Er geht davon aus, daß der Organismus 'stets auf eine bestimmte Weise in die konkrete Welt gestellt ist', in die er seine Bedürfnisse mitbringt, die 'aus den Organbedingungen

bzw. Spannungskonfigurationen im System der Organe' stammen. Da die Umwelt viele Organismen beherbergt, wird sie entsprechend 'zum Treffpunkt vieler Bedürfnisse'. Die Mannigfaltigkeit der Bedürfnisse und ihre Überschneidungen führen schließlich dazu, daß an den Organismus Anforderungen gestellt werden und diesen auf seiten des Organismus Bewältigungsmöglichkeiten entsprechen (171). Die Rolle der Psyche entspricht in diesem Modell der Funktion des Suchens nach Chancen auf seiten des Organismus, bei der die Anforderungen der Umwelt bemerkt werden. Die Reflexion dieses zirkulären Verhältnisses bezeichnet SCHUMANN als das Bewußtsein. In der Umformung dieses Schemas auf die Situation Person und Welt tritt der Zirkel als *"Wahrnehmen - Erscheinen/Bewirken - Erfahren"* ausgehend von Person - Welt - Person in Erscheinung; auf der Ebene der Auseinandersetzung mit einem der Person zugewandten Partner als *"Ich frage - Du verstehst/Du antwortest - Ich höre"* (172). Damit sieht SCHUMANN das Ich-Bewußtsein als 'in der Auseinandersetzung der Person mit Personen entwickelt' (172) an, räumt aber ein, daß ein Bewußtsein, das kein Ich-Bewußtsein ist, möglich ist, weil diese komplementären Prozesse auch mit einer nicht personhaften Umwelt ablaufen können. Im Sinne der Umwandlung des ursprünglichen Schemas in das zweite und dritte sieht SCHUMANN Entwicklungsphasen der frühen Entwicklung des Kindes, wie sie bei SPITZ (1973) als 'Entstehung der Objektbeziehungen' dargestellt wurden. Das autistische Kind, das die Welt nicht 'animistisch, sondern objektivistisch' erlebt, kommt nach SCHUMANN nicht zum 'Anthropomorphismus und nicht zur Auffassung des Mitmenschen als Mit-Menschen' (173) und damit nur begrenzt zum Niveau des zweiten Schemas Person-Welt, während ihm das dritte, Person-Person, nahezu verschlossen bleibt.

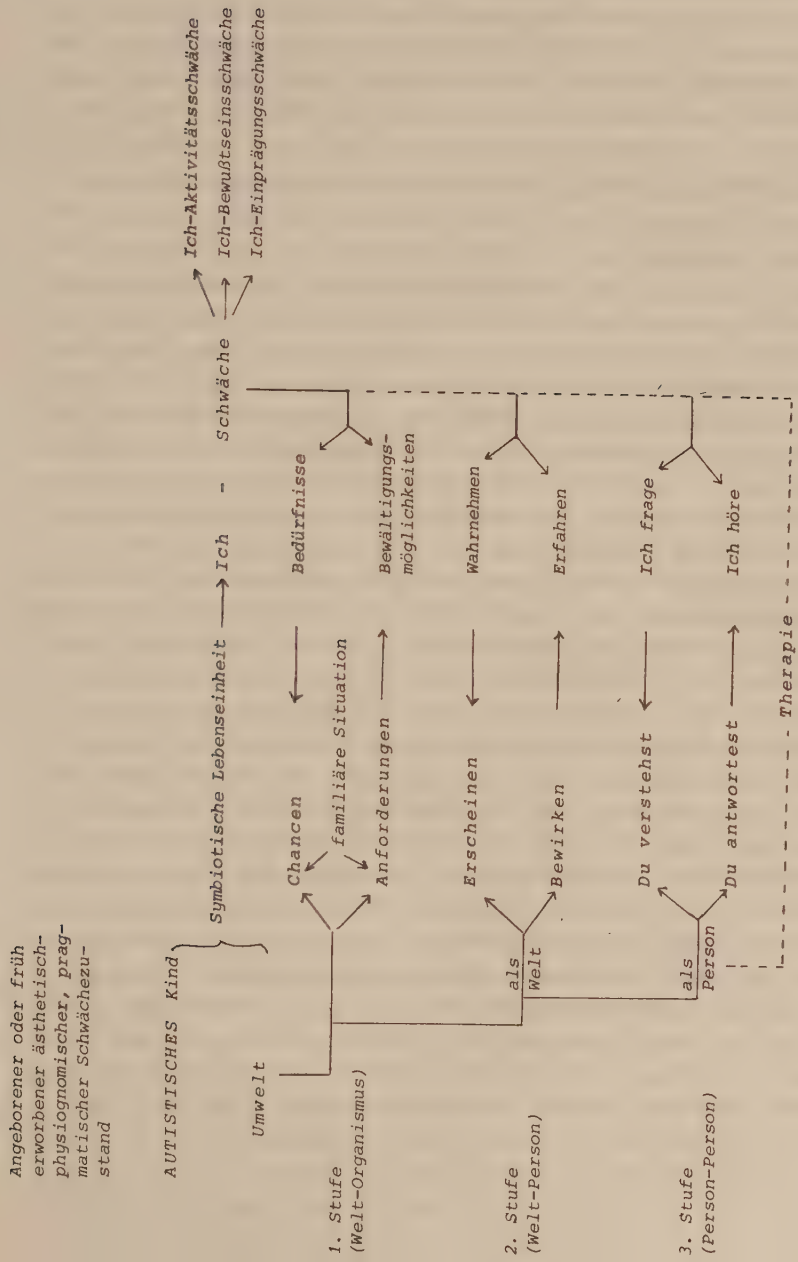
SCHUMANN stellt seine Theorie anhand einer Fallanalyse dar und verweist im Sinne des von ihm entwickelten Schemas auf Bedürfnisse und Chancen, Anforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten und damit auf Situationen des Kindes als Individuum in Relation zu den Anforderungen, die die Umwelt stellt, und den Chancen, die sie dem Kind einräumt, sowie zu seinen Bewältigungsmöglichkeiten. SCHUMANN artikuliert bereits das Unbehagen, die krankhafte Entwicklung des Kindes im Sinne

der 'großen Typisierung' nach KRETSCHMER vorzunehmen und sieht einen Weg, diese zu verlassen. Die 'asthenische Komponente' wird in ihrer Bedeutung für die Bedürfnisse des Kindes und seine Bewältigungsmöglichkeiten erkannt, ähnlich, wie auf der Seite der Umwelt die besondere familiäre Situation des Kindes und die in der frühen Kindheit aufgetretenen 'subjektiven Härten' die Anforderungen und seine Chancen definieren. SCHUMANN sieht sich schließlich gezwungen, 'anstatt in Formen (Typen) in Prozessen zu denken, an deren Ablauf stets Umweltfaktoren mitbeteiligt sind' (173), und folgert: *"Autismus ist nicht als eine Folge von Zuständen, sondern nur als Ergebnis eines Prozesses von besonderer Dynamik verständlich."* (175)

Damit gelingt SCHUMANN ein entscheidender Schritt in der Einschätzung der Situation des autistischen Kindes, der leider nicht weiter verfolgt und bis heute noch nicht ausreichend analysiert und wissenschaftlich aufgearbeitet wurde.

Binden wir das Modell SCHUMANNs in die nach BOSCH und LUTZ diskutierten Theorien ein, könnten wir allgemein feststellen, daß das Verhältnis des autistischen Kindes zu seiner Umwelt als ein symbiotisches beschrieben wird und die sich auf dieser Erkenntnis aufbauende Psychologie des autistischen Kindes im Sinne eines entwicklungspsychologischen Modells seine Situation als Entwicklungsstörung interpretiert, die besonders dadurch gekennzeichnet ist, daß eine auch für das 'normale Kind' bestehende frühkindliche Phase seiner Entwicklung weit über deren ungefähr das erste Lebensjahr betreffende Dauer hinaus beibehalten bzw. nur in Ansätzen überwunden wird. Grad und Ausmaß der Symbiose definieren entsprechend die Möglichkeit der Ich-Entwicklung und damit die Ich-Schwäche in den Bereichen der Aktivität, des Bewußtseins und der Einprägungsfähigkeit des Ich. Dieser Entwicklungszusammenhang erklärt die Situation des autistischen Kindes und seine im streng klinischen Sinne unter dem Aspekt der Darstellung einer 'Krankheitseinheit Autismus' als Symptome imponierenden Auffälligkeiten. Die mit Symbiose und Ichentwicklung in Zusammenhang stehende Ich-Schwäche kann wiederum als Hauptindikator der in der Beziehung des autistischen Kindes mit seiner Umwelt auf seiten des Individuums bestehenden Lage der Bedürfnisse und Bewältigungsmöglichkeiten gesehen werden, wäh-

rend die der Situation des Kindes komplementär gegenüberstehende Umwelt die Anforderungen stellt und die Chancen für die Befriedigung der Bedürfnisse des Kindes umschließt, die es je nach Maßgabe seiner Bewältigungsmöglichkeiten nutzen kann. Letztlich bleiben die 'Chancen' in den sogenannten Theorien durch den angeborenen oder früh erworbenen ästhetisch-physiognomischen und pragmatischen Schwächezustand, also durch die Person des Kindes definiert. Das wird auch in der Therapie und durch die Therapie nicht aufgehoben. Die 'Chancen' sind durch die Umwelt im Sinne eines (familiären) Milieus gegeben und die Diskrepanz zu der beim autistischen Kind verstärkt in Erscheinung tretenden Sensibilitäts-Bedürfnislage auf der Ebene der Bewältigungsmöglichkeiten des Individuums zur Lösung gebracht. Auf der Basis biologisch-anthropologischer Reflexion stellt SCHUMANN (1966) die Sensibilität als einen 'neutralen psychophysischen Faktor' (174) dar. Damit wird auch bei SCHUMANN ein umweltunabhängiger, also ausschließlich individuenbezogener Faktor kreiert, der in der erkannten Prozeßhaftigkeit zwischen Individuum und Welt eine invariante Funktion darstellt.



(Zusammenfassende Darstellung entwicklungspsychologischer Modelle zum Verständnis autistischer Kinder nach BOSCH (1962/64), LUTZ (1968) und SCHUMANN (1966))

Ziehen wir den Vergleich zur Theorie von DELACATO, kann festgestellt werden, daß das hier skizzierte Modell die bei DELACATO festzustellende Parallelität von Mensch und autistischem Kind im Sinne des Konzepts der Symbiose zwischen autistischem Kind und Umwelt überwindet und, was besonders in den Ausführungen von BOSCH (1962) deutlich wird, die starre Eingrenzung des kindlichen Autismus als Krankheitseinheit als Basis der Betrachtung des Phänomens 'Autismus' verläßt.

Dennoch liegt auch diesen Theorien eine ausschließlich biologisch-anthropologische Konzeption mit all ihren Implikationen zugrunde, was sich nicht zuletzt im Auftauchen des Begriffes 'biologisch' und 'anthropologisch' in den Texten der Autoren und den Hinweisen von BOSCH (1964) auf Namen wie 'HUSSERL, SCHELER, HEIDEGGER, LÖWITH, BINSWANGER, ZUTT, CHRISTIAN und HAAS' (295) ergibt; Autoren, die in ihren philosophisch-anthropologischen Modellen, worauf BOSCH verweist und weshalb er sie zur Begründung seiner Auffassung heranzieht, zwar das 'apriori des gegebenen Mitseins' (295) konstituieren, den Menschen aber in der existentiell-individuellen Vereinzelung im Sinne seiner Seinsgeworfenheit belassen. In der Aufarbeitung der Problematik des kindlichen Autismus seit der Erstbeschreibung der Autismus-Syndrome ist BOSCH, LUTZ und SCHUMANN unter dem Aspekt der Weiterarbeit an dieser Problematik sicherlich ein bedeutender Schritt gelungen, der zu würdigen ist, der aber - im positiven Sinn des Wortes - äußerst kritikwürdig bleibt. Dabei bezieht sich die Kritik nicht nur darauf, daß nichts darüber ausgesagt wird, was in der 'symbiotischen Lebenseinheit' des autistischen Kindes mit seiner Umwelt geschieht, und daß auch das Modell von SCHUMANN (1966) nur komplementäre Prozesse im Sinne zirkulärer Funktionen zwischen Individuum und Umwelt beschreibt, die er selbst als 'circuli vitiosi' (174) bezeichnet und die vorwiegend Polarisierungen von Individuum und Umwelt entsprechen, so daß die erkannte Prozeßhaftigkeit des Geschehens allenfalls Austauschprozesse zu umschließen vermag, sondern sie geht soweit, daß die Symbiose als eine die Situation des autistischen Kindes kennzeichnende Phase der Normalentwicklung in Frage gestellt werden muß. BOSCH (1964) hebt sich zwar in der Darlegung der 'sym-

biotischen Lebenseinheit' vom Symbiose-Begriff bei SPITZ (1973) ab, der in der Symbiose 'Isolierung und Narzißmus' annimmt (295), und stellt einen 'gewissen Reiz-Reaktions-Austausch mit der Außenwelt' (48) für das autistische Kind fest, diskutiert aber nicht, was schon der Begriff 'Symbiose' umschließt, nämlich ein letztlich statisches Verharren in einer Kind-Umwelt-Polarisierung, die unter dem Mantel der Symbiose zwar Schutz, aber auch Isolierung bedeutet; auch von der Familie und damit von der gesellschaftlichen Situation, wenn man postuliert, daß diese sich in der Familie exemplarisch darstellt.

Ähnliches finden wir bei SCHUMANN (1966), der in bestimmter, wenn auch vorsichtiger Abhebung zu Typisierungen, wie sie KRETSCHMER sieht, - schon betont - feststellt, daß man 'gezwungen ist, anstatt in Formen (Typen) in Prozessen zu denken, an deren Ablauf stets Umweltfaktoren mitbeteiligt sind (173). Diese Umweltfaktoren treten aber in den Komplexprozessen zwischen Kind und Umwelt (ähnlich statisch wie das durch ein Sensibilitäts-Bedürfnis bestimmte und durch seine Bewältigungsmöglichkeiten definierte Kind) im Sinne eines die Chancen beinhaltenden und Anforderungen repräsentierenden Milieus in Erscheinung. Wie das Milieu Chancen und Anforderungen zustande bringt, gegeneinander abwägt und gewichtet, sind unhinterfragte, wohl normative und in ein System eingeschlossene Mechanismen, die dem autistischen Kind anonym bleiben, wie in diesen Theorien im Grunde auch der Umwelt anonym bleibt, wie das Kind im Rahmen des statischen biologisch-anthropologischen Systems mit seiner 'autistischen Natur und mit seinem sich wechselseitig bedingenden Sensibilitäts-Bedürfnis-Niveau in Anbetracht seiner Bewältigungsmöglichkeiten zurechtkommt, wenn SCHUMANN die Sensibilität als 'psychophysisch neutralen Faktor' (174) herausstellt. Im Gegensatz dazu erkennt er das Bewußtsein als eine Funktion des Verhältnisses von Individuum und Welt und definiert die Störung des Bewußtseins und des Ich-Bewußtseins als ein 'Mißverhältnis zwischen den beiden komplementären Einheiten' und nicht als 'einen Mangel in der Umwelt oder einen Defekt der Person' (172). SCHUMANN befürchtet, daß der Begriff 'Mißverständnis' all zu sehr den Blick auf die statische Disproportionalität und damit auf ein Denken in Quantitäten als auf die

Qualität der Kreisprozesse seines Schemas lenken könne, die den 'dynamischen Fehllauf' (172) berücksichtigen, um den es sich handelt. Diese Schwerpunktsetzung beweist die Dynamik des Systems jedoch nur unzureichend. Ferner muß ein im Fließen begriffenes System (z. B. ein Fließgleichgewicht, das wie der Organismus seine strukturelle Identität wahrt) nicht zwangsläufig als dynamisch bezeichnet werden, sofern man mit dem Begriff 'dynamisch' eben mehr als nur ein Fließen, nämlich zumindest eine wechselseitige Beeinflussung, umschreiben will.

Auch im Spiegel dieser Theorien bleibt der kindliche Autismus hinsichtlich seiner Entstehung und hinsichtlich der die Situation des autistischen Kindes kennzeichnenden Symbiose als ein naturwüchsig zu beurteilendes Phänomen bestehen, was deutlich zum Ausdruck kommt, wenn BOSCH (1964) in einer Arbeit über 'Soziale Faktoren der geistigen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung frühkindlich autistischer und hospitalisierter Kinder' feststellt, daß beim frühkindlichen Autismus die Störung der Umweltbeziehung erst mit dem Aufbau einer eigenen Begegnungsstruktur eintritt, während dies beim Hospitalismus schon während der Symbiose der Fall sei. Das bedeutet, daß diese Phase noch ungestört aufgebaut und durchlaufen wird und eine Störung erst gegen Ende dieser Phase mit Beginn des Aufbaues der Begegnungsstruktur eintritt, obwohl z. B. einem späterhin autistischen Kind während der Phase der Symbiose eine dem späterhin ein Hospitalismus-Syndrom zeigenden Kind vergleichbare Deprivationssituation widerfahren kann. Schließlich bleibt durch diese Theorien auch die Ontologisierung des autistischen Kindes erhalten, wenn auch durch den Einbezug des Kindes in eine symbiotische Lebensseinheit seine Verobjektivierung reduziert und seine Konstituierung als Subjekt gesehen wird.

4.3 KRITIK AN DER BESCHREIBUNG DES KINDLICHEN AUTISMUS AUS DER SICHT DER BEHINDERTENPÄDAGOGIK

Im Rahmen der exemplarischen Darstellung zweier theoretischer Ansätze einer Psychologie des autistischen Kindes, deren Intention es ist, zu einem besseren Verständnis des

autistischen Kindes und seiner Situation beizutragen, wurde bereits wesentliche Kritik unter dem Aspekt der Grundvoraussetzungen einer Behindertenpädagogik als eine den Autismus erforschende und das autistische Kind erziehende und bildende Wissenschaft geleistet. Dennoch erscheint es wichtig, weitere kleinere, aber im Gesamtzusammenhang doch bedeutende Punkte herauszustellen und zu einer begrifflichen Fassung des Problems zu kommen.

VERHEES (1969), die sehr deutlich darauf aufmerksam macht, daß Therapeuten oder Erzieher 'mit den Problemen der Kinder arbeiten müssen und nicht mit den Ursachen ihrer Störungen' (51), zeigt auf, daß die den Theorien zur Ätiologie und Pathogenese des Autismus-Syndroms zugrunde liegenden psychogenetischen und organogenetischen Hypothesen von 'naturwissenschaftlichen Denkmodellen ausgehen, bei denen der klinisch-nosologische Aspekt als Ordnungsprinzip im Vordergrund steht' (50), weshalb sie eben nicht mehr als nur eine Klassifikation der Ursachen oder Auffälligkeiten des Autismus-Syndroms leisten können. Einen 'übergreifenden Bezugsrahmen zur Erfassung eines Sinneszusammenhanges, aus dem heraus die pathologischen Symptome des frühkindlichen Autismus verständlich werden können', bietet sich ihr mit dem Begriff der 'Entwicklungsstörung' (54). Entsprechend stellt sie den phänomenologisch-anthropologischen Ansatz der Entwicklungspsychologie dar, den sie als 'geeigneten Ansatzpunkt zum Verständnis der autistischen Symptomatik' (86) interpretiert. Berücksichtigen wir die bereits bisher an den Ansätzen von BOSCH, LUTZ und SCHUMANN geübte Kritik, können wir auch VERHEES wohl kaum zustimmen. Unsere Bedenken bleiben nicht etwa deshalb bestehen, weil diese Problematik nicht schlüssig von VERHEES bearbeitet worden wäre, sondern weil der verfolgte Ansatz nur bedingt einen Beitrag zum Verständnis des autistischen Kindes und seiner - a priori mit der Geburt gegebenen - Gesamtsituation, also auch in bezug auf die erforderlichen Auseinandersetzungen mit der Umwelt, zu leisten vermag. Es wird deutlich, daß unter psychologischer Fragestellung eben nicht die Entwicklungspsychologie, sondern nur eine Psychologie der Persönlichkeit den entsprechenden Beitrag erbringen kann, der dann auch behindertenpädagogisch relevant ist. Aber auch die Psychologie der Persönlichkeit

kann sich zur Erfassung der Situation autistischer Kinder nicht darauf beschränken, diesen Kindern quasi ein vorhandenes oder vorgefaßtes Persönlichkeitsmodell überzustülpen und die Analyse ihrer Persönlichkeit nach Maßgabe eines den Kindern im Rahmen eines solchen Modells verbleibenden Toleranzraumes zu betreiben, wie dies leider weitgehend das derzeitige Verständnis von Persönlichkeitspsychologie kennzeichnet. Psychologie der Persönlichkeit impliziert die Analyse der Gesamtsituation des Menschen, also die der gesellschaftlichen Verhältnisse, innerhalb derer und durch die sich Persönlichkeit herausbildet. Daß dies entwicklungspsychologische Modelle in bezug auf autistische Kinder nicht leisten, ist die Basis der Kritik an den exemplarisch dargestellten Modellen.

4.3.1 KRITIK »IM« UND »AM« SYSTEM DES PSYCHOLOGISCHEN MODELLS

Aus der Sicht der Behindertenpädagogik hätten wir demnach eine Kritik im Rahmen eines zugrunde gelegten psychologischen Modells zur Erklärung des kindlichen Autismus von einer solchen am Modell zu unterscheiden. Obwohl diese Kritik mit einem die Arbeit sprengenden Aufwand betrieben werden könnte, bleibt sie in solchem Umfang verzichtbar, wenn wir uns die grundsätzlich geübte Kritik an der 'Heil- und Sonderpädagogik' wieder bewußt machen und überprüfen, inwieweit ein psychologisches Modell die mit einer und durch eine traditionelle Behindertenpädagogik gesetzten Grenzen in der Erfassung der Situation Behinderter zu überwinden vermag.

Die Kritik an den beiden vorgestellten psychologischen Erklärungsansätzen des kindlichen Autismus zeigte bereits eine deutliche Parallele zu der von uns an der traditionellen Behindertenpädagogik geübten Kritik, deren gemeinsame Basis aufgrund der Herkunft der Behindertenpädagogik aus Medizin und Psychologie in deren wissenschaftlichen Konzeption zu finden ist. Aufgrund der historischen Analyse der wissenschaftlichen Konzeption sowohl der Psychologie als auch der traditionellen Behindertenpädagogik kann unsere Ausgangsfrage bereits jetzt mit der Feststellung beantwortet werden, daß unter Berücksichtigung des historischen Aspektes nicht zu erwarten ist, daß ein psychologisches Modell grundsätzlich in

der Erklärung des frühkindlichen Autismus weiter kommen kann als die Behindertenpädagogik, wenn auch einzuräumen wäre, daß Spezialdisziplinen der Psychologie sehr exakte Beschreibungen von Teilproblemen geleistet haben, daß aber dennoch insgesamt die Persönlichkeit des autistischen Kindes durch die Psychologie nicht präziser beschrieben werden konnte.

FOUCAULT (1972) hat in bezug auf das Verhältnis von Psychologie und Geisteskrankheit diese Problematik aufgearbeitet und im Grunde die Unfähigkeit der Psychologie, die Geisteskrankheit nicht nur als Phänomen, sondern unter dem Aspekt des geisteskranken Menschen zu beschreiben und zu erfassen, nachgewiesen. Verkürzt und auf unser Problem übertragen zeigt sich auch im Spiegel dieser Arbeiten erneut, daß die Psychologie aus ihrem historischen Entwicklungsprozeß heraus, als an anthropologisch-philosophischen Wertsystemen orientiert, zwar einzelne, als Entwicklungssequenzen am Menschen in Erscheinung tretende Veränderungen beschreiben, die interaktionistischen Systeme darlegen oder gegenüber einer Häufigkeit gleicher Erscheinungen die Pathologie aufzeigen kann und festzustellen vermag, daß soziale Gegebenheiten sich auf dieses Werden und Entwickeln auswirken, dennoch die gesellschaftlichen Verhältnisse und deren Bedeutung für das Werden des Menschen aber nicht in den Blick bekommen kann, weil sich dazu die Psychologie selbst völlig verändern, anders orientieren und neu konstituieren müßte. Sie würde sich dadurch - bildlich gesprochen - den Boden unter den Füßen wegnehmen, weil sie aus einer neuen Position heraus gegen ihren Ursprung, ihre bisherige Tradition und Methoden sprechen müßte. Im Grunde müßte sich innerhalb des Wissenschaftssystems Psychologie - dies gilt auch für die Behindertenpädagogik - das vollziehen, was auch die Gesellschaft vollziehen müßte, um ein neues Verständnis vom Menschen zu erlangen, das wiederum das Verständnis des Behinderten ermöglicht, um, wie schon im Zitat von WYGOTSKI im Vorwort betont wurde, den Begriff der Behinderung, der sich als ein gefährlicher Bumerang erweist, als im Grunde überflüssig und die Situation verfälschend erkennen zu können. Das hieße zu erkennen, daß nicht der organische Defekt und die als Variablen auftretenden Bedingungen eines Milieus die Behinderung des Individuums definieren, sondern Behinderung durch die Ge-

sellschaft definiert ist, in deren Rahmen ein Individuum z. B. mit einem organischen Defekt und entsprechenden Milieufaktoren keine anderen als die ihn definierenden Entwicklungschancen hat, weshalb es im Spiegel der bestehenden gesellschaftlichen Normvorstellungen und Verwertungsinteressen zwangsläufig als behindert in Erscheinung treten muß. Der Begriff der Behinderung wird deshalb für das betroffene Individuum zum Bumerang, weil er als individuelle Zuschreibung einseitig und ausschließlich auf das organisch Defekte eines in einem wie auch immer sich darstellenden Milieu werdenden Individuums verweist; damit auf die vorwiegend in ihm liegenden, eine 'normale' Entwicklung verunmöglichenden Bedingungen. Behinderung wird nicht erkannt als das organische und sozio-kulturelle Spiegelbild der gesellschaftlichen Verhältnisse im Individuum. Damit wird die Feststellung einer Behinderung selbst zur Behinderung, die sich fortan nur noch reproduzieren kann. Die pädagogische Intervention bleibt zwangsläufig im Grundsatz pessimistisch und in praxi eine normativ orientierte, eine durch die Gesellschaft etablierte Korrektur des einzelnen zwecks störungsfreier Anpassung.

Wir haben bereits festgestellt, daß Milieu einen statischen Ausschnitt gesellschaftlicher Verhältnisse beschreibt. In Erweiterung dessen beschreibt auch 'Umwelt' nur einen Ausschnitt gesellschaftlicher Verhältnisse, der über das Milieu, in dem z. B. ein Kind aufwächst, hinausreicht und Dorf oder Stadt, Schule und Kindergarten usw. einbezieht. Das verweist wiederum auf die Grenzen einer sozialpsychologischen Betrachtung der Problematik.

Die besondere Rolle, die in der psychologischen Diskussion Individuum und Umwelt bzw. Anlage und Umwelt eingenommen haben, kann nur noch als eine im System dieser Psychologie gültige, aber wertlose Polarisierung angesehen werden; im Rahmen der Kritik am System der Psychologie wird sie als scheinbarer Widerspruch erkannt werden müssen, der, nach SEVE (1973), *"bei weitem keinen primären Widerspruch zum Ausdruck bringt, sondern selbst eine abgeleitete Form des Gegensatzes ist, in dem sich die Gesellschaft mit sich selbst befindet"* (38). Die Aussage von SEVE wendet den Blick auf einen

weiteren interessanten Sachverhalt. Wir können annehmen, daß die Art dieses Widerspruches, in dem sich die Gesellschaft mit sich selbst befindet, die Basis für gewisse Zuschreibungen (wie z. B. Behinderung) an einzelne Gesellschaftsmitglieder darstellt, die spätestens im Moment der Zuschreibung von den übrigen separiert, als Individuen verobjektiviert und, unter dem Aspekt biologisch-anthropologischer Kategorien der wissenschaftlichen Fassung dieses Prozesses, ontologisiert werden. Dabei besteht kein Unterschied, ob dies, wie dargestellt, in bezug auf Personen oder Interaktionen, wie z. B. Person - Umwelt oder Person - Person, geschieht. Entsprechende gesellschaftliche Prozesse gingen sowohl historisch der Entwicklung der Humanwissenschaften voraus, wie sie als notwendige Voraussetzung zur Schaffung eines Zustandes oder Prozesses im Individualfall erscheinen, um den sich die Humanwissenschaften dann bemühen. Der Umstand, daß der kindliche Autismus erstmals 1942/43 von KANNER und ASPERGER beschrieben wurde, wir aber nicht annehmen können, daß der kindliche Autismus mit den von den Autoren beschriebenen Kindern erstmals aufgetreten ist, verweist auf die beschriebenen historischen Entwicklungen und Abläufe im Einzelfall.

Wir können hier zum Vergleich auch auf den im biologischen Bereich durch Chromosomenanomalien verursachten Mongolismus verweisen, der von LANGDON-DOWN 1866 erstmals beschrieben wurde. KÖNIG (1972) verweist darauf, daß LANGDON-DOWN 'eine neuartige Einteilung aller ihm damals bekannten Schwachsinnszustände vorzunehmen versuchte und glaubte, in den verschiedenen Rassenmerkmalen Charakterzüge gefunden zu haben, die er dafür verwenden konnte' (13). Unter diesem Aspekt und entsprechenden äußeren Zeichen dieser Kinder beschrieb er sie als 'mongoloid'. Ein anderer Autor, FRASER, kennzeichnete diese 'geistigbehinderten' Kinder in einem Fall mit 'Kalmücken-Idiotie'. Plötzlich tauchten dann in allen damaligen Idiotenanstalten solche Kinder auf. In Deutschland dauerte es bis 1899, also 30 Jahre, ehe diesem Krankheitsbild eine entsprechende Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Dann setzten die Forschungen nach Ursachen ein, die anfänglich auch eine tuberkulöse Degeneration als Erklärung nicht ausschlossen ⁵⁷⁾, bis dann erst in jüngster Zeit aufgrund der ausreichend entwickelten Elektronenmikroskopie die bekannten Chromosomenanomalien festgestellt wer-

den konnten (z. B. Trisomie 21, Translokationen und Mosaik). Historisch gesehen waren gesellschaftliche Einstellungen, Haltungen, Normen und Anschauungen Anstoß zu ersten Zuschreibungen und Segregationsprozessen. Erst dann wurden die Wissenschaften aktiv; von Anfang an individuenbezogen und in einem sekundären Bereich. Da sich die Wissenschaften selbst wiederum nur durch ihre Tätigkeit weiterentwickeln können, werden ihre Methoden und Forschungsansätze und damit auch ihre Wissenschaftstheorie auf dieses sekundäre Feld ausgerichtet. Es bleibt ihnen sehr lange, wenn nicht gar auf Dauer, fern, über diesen Rahmen hinauszufragen; sie können es nicht, weil sie die dazu erforderliche Fragetechnik und Fragehaltung im Sinne von Methoden und einer Wissenschaftstheorie aufgrund ihrer sekundären Gewordenheit und ihrer Tätigkeit im sekundären, individuenbezogenen Bereich erst gar nicht entwickeln konnten. Das wird in folgender Aussage SEVES (1973) sehr deutlich. *"Tatsächlich kann man zunächst die Persönlichkeit von den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie sich herausbildet, s o n d e r n ; doch damit nimmt man sich jedes Mittel, mit dem man ihre zutiefst vorhandene G e s e l l s c h a f t l i c h k e i t erfassen könnte, macht man sich selbst zum Gefangenen einer unwiderruflich abstrakten, ahistorischen Auffassung von der Individualität, und unabhängig davon, ob dies nun ein Spiritualismus oder Idealismus der Person oder ein Biologismus des Temperaments ist, ist dann auf jeden Fall die wesensbestimmende Geschichtlichkeit der Persönlichkeit nicht zu fassen."* (31)

Versuchen wir, diese Aussage auf unsere Problematik zu konzentrieren, wäre zu beachten, daß das mongoloide, oder in unserem Fall, das autistische Kind eine psychologische Kategorie erst dadurch wurde, daß es durch die in gesellschaftlichen Verhältnissen begründeten Prozesse (wenn wir es mit den bisher verwendeten Begriffen belegen) gesondert, separiert und isoliert worden ist. Dann erst wurde ihr Werdegang psychologisch interessant; d. h. ihr Weg vom Kind zum Erwachsenen entwicklungspsychologisch skizziert, ihre Handlungen motivationspsychologisch, ihre Beziehungen interaktionistisch erhellt, ihre Umwelt sozialpsychologisch in Milieus klassifiziert und die Anlage bzw. Individuum - Umwelt - Dualität im System als

ein Verhältnis interpretiert, das die jeweils spezifische Entwicklung des Individuums und seines Bewußtseins schafft. Die Psychologie selbst wurde als Wissenschaft erst dann konstituiert, nachdem durch gesellschaftliche Prozesse psychologisierbare Tatbestände geschaffen waren; im selben Moment aber wurde die Psychologie selbst in diese gesellschaftlichen Mechanismen einbezogen und - per se autorisiert, die psychologisierbaren Sachverhalte objektiv erklären zu können, wo sie in Wirklichkeit nur eine Alibifunktion der Gesellschaft wahrzunehmen hat und fortan durch ihre Tätigkeit im beschriebenen Sinne psychologisierbare Prozesse permanent reproduziert - zum Projektionsfeld des von SEVE beschriebenen Widerspruchs der Gesellschaft mit sich selbst.

FOUCAULT (1972) erbringt diesen Nachweis in bezug auf die Geisteskrankheiten. Mit den Mitte des 17. Jahrhunderts beginnenden Ausschlußmaßnahmen gegen den Irren, auch wenn diese Internierungsmaßnahmen im 18. Jahrhundert einen medizinischen Charakter bekamen, und im Zusammenhang damit, daß ihm 'ein Gefühl der Abhängigkeit, der Erregbarkeit, der Schuld und des Dankes einzuprägen versucht' und alles angewandt wurde, 'was den Irren infantil und schuldbewußt machen konnte', 'jeder Abweichung vom Normalen die Strafe auf dem Fuß folgen sollte' (109), sowie im Zusammenhang mit den 'damals schon auf eine überholte Physiologie gegründeten Techniken' seiner Heilung wie 'Bad oder Dusche', Herumrotieren des Kranken, um die starr auf eine Wahnidee fixierten Geister wieder in Bewegung zu setzen, bis zur Ohnmacht' (110/111), wurde der Wahnsinn in den Bereich der Innerlichkeit verlegt, zu etwas, 'was die menschliche Seele, ihr Schuldgefühl und ihre Freiheit betrifft', wurde der Wahnsinn zum erstenmal in der abendländischen Welt nach Status, Struktur und Bedeutung psychologisch' (112). FOUCAULT (1972) folgert: *"Anders gewendet; der Mensch ist eine psychologisierbare Gattung erst geworden, seit sein Verhältnis zum Wahnsinn eine Psychologie ermöglicht hat, d. h. seit sein Verhältnis zum Wahnsinn äußerlich durch Ausschluß und Bestrafung und innerlich durch Einordnung in die Moral und durch Schuld definiert worden ist!"* (113)

Die Psychologie der Persönlichkeit des geisteskranken Menschen zu betreiben, hieße, die gesellschaftlichen Verhältnisse offenzulegen, hieße, wie es FOUCAULT formuliert, *"von der Psychologie fordern, daß sie ihre eigenen Bedingungen angeht, daß sie auf die Bedingungen ihrer Möglichkeit zurückgeht und das für sie schlechthin Unüberschreitbare überschreitet"* (114). Welche Prozesse dazu führten, daß das heute als autistisch beschriebene Kind zur 'psychologisierbaren Gattung' wurde, wäre im Rahmen einer historischen Betrachtung zu belegen. So offen diese Frage in Anbetracht des in der Wissenschaft noch sehr jungen Krankheitsbildes des kindlichen Autismus auch sein mag, kann uns die Analyse FOUCAULTs dazu motivieren, Wege zu einem Schritt über das schlechthin Unüberschreitbare hinaus zu suchen, besonders in der Behindertenpädagogik.

SEVE (1973) zeigt deutlich den 'Teufelskreis schuldhafter Unachtsamkeit' auf, der einen solchen Ansatz sofort ersticken würde. Er schreibt: *"Weil eine noch partiell in der bürgerlichen Ideologie befangene Psychologie nicht voll befriedigt, macht man sich nicht die Mühe, auf ihre Emanzipation hinzuwirken, und weil sie sich nicht von selbst emanzipiert, sieht man darin die Bestätigung dafür, daß sie diese Mühe nicht lohnt."* (13) Die Behindertenpädagogik steht in gleicher Weise wie die Psychologie in der Gefahr, ihre erforderliche und mögliche Emanzipation durch solche 'Unachtsamkeit' zu verhindern, während eine Betrachtung der Problematik auf der Ebene des Verständnisses der Behinderung als 'naturwüchsiges Phänomen' erst gar nicht an eine Emanzipationsschwelle heranführt. Insofern wird auch von der Psychologie nicht mehr als nur eine isolierte Betrachtung psychischer Funktionen zu erwarten sein, während wir unter dem Aspekt der Sozialerziehung des autistischen Kindes nach Ansätzen des 'Verständnisses der Struktur und der Entwicklung der Persönlichkeit' des autistischen Kindes 'in ihrer Gesamtheit und ohne Einschränkung' trachten müssen, wie dies auch SEVE (1973) artikuliert. Seine Forderung kommt auch bei FOUCAULT (1972) deutlich zum Ausdruck, wenn dieser feststellt, 'daß die Analyse der Entwicklung die Krankheit auf ihre Virtualität festlegt' und 'die individuelle Geschichte sie als ein Faktum psychologischen Werdens aufzufas-

sen erlaubt', es jedoch geleistet werden müßte, 'sie in ihrer existentiellen Notwendigkeit zu begreifen' (70). Diese Ausführungen weisen über ein individuenbezogenes Krankheitsverständnis, wie wir es auch in der Theorie DELACATOs vorfinden, hinaus, wenn die Theorie DELACATOs, vordergründig betrachtet, auch als ein auf die existentielle Bedeutung der Krankheit der autistischen Kinder bezogenes Erklärungsmodell imponiert. Ein kurzer Rückblick auf seine Ausführungen vermag die hier aufgeworfene Problematik zu klären helfen.

Am Ausgangspunkt seines Modells steht die Hirnverletzung des autistischen Kindes, die eine Störung des Sinnessystems und damit eine Beeinträchtigung der Wahrnehmung zur Folge hat. Die Störung des Sinnessystems führt zu den uns bekannten Verhaltensauffälligkeiten der Kinder, den Autismen, die unter dem Aspekt, daß sie einen Selbstheilungsversuch des gestörten Sinnessystems darstellen, von DELACATO als Sensorismen bezeichnet werden, die als eine 'Botschaft' an uns zu werten sind. Auf der Basis des zugrunde liegenden neurophysiologisch-biologischen Modells gewinnen die Sensorismen den Stellenwert existentieller Bedeutung, nämlich das Überleben der autistischen Kinder zu sichern. Dies zeigt sich auch in der Auffassung vom Menschen als Jäger nach Sinneseindrücken, um die Evolution des Gehirns und des Nervensystems - und damit unmittelbar verbunden - seine Weiterentwicklung zu gewährleisten. Beim autistischen Kind bekommt die vorliegende Störung des Sinnessystems auf der Basis des Verständnisses des zentralen Nervensystems als 'funktionales System' deshalb eine dramatische, seine Existenz bedrohende Bedeutung, weil die funktionalen Hirnorgane im Gegensatz zu den Körperorganen von der von außen, also von der Umwelt kommenden Stimulation abhängig sind. Bleibt diese Stimulation z. B. durch eine Störung des Sinnessystems aus, das ausschließlich die Verbindung zur Außenwelt darstellt, ist nicht nur die Weiterentwicklung der funktionalen Hirnorgane beeinträchtigt, sondern sogar die Einstellung ihrer Funktionen denkbar. Dennoch verneinen wir, daß DELACATO die existentielle Bedeutung der Krankheit, des kindlichen Autismus, erfaßt habe, obwohl das autistische Kind durch die Sensorismen derart aufwendig sein Überleben zu sichern versucht, daß es selbst der Umwelt seine Aufmerksamkeit entzieht und autistisch wird. Ziehen wir die die Theorie DELACATOs zusammenfassende Skizze (Seite 111) heran,

erkennen wir unschwer eine sich additiv aneinanderreihende Kette von Ursachen und Folgen und das Moment der Symptomverstärkung durch die Frustration nur mangelnd oder überhaupt nicht gelungener Kompensation der Sinnesausfälle. Die zirkuläre Funktion der Entstehung und Beibehaltung der Krankheit schließt in Verabsolutierung der Hirnverletzung der Kinder die Umwelt total aus und negiert dadurch die Bedeutung des zentralen Nervensystems im Sinne funktionaler Hirnorgane. Obwohl DELACATO im 3. und 4. Kapitel seines Buches und auch an vielen anderen Stellen die Abhängigkeit der Funktion der Hirnorgane von der Außenwelt betont, wird deren Störung und die Entwicklung der Kinder ausschließlich durch die Hirnverletzung erklärt. Diese einseitige Eingrenzung der Störung der funktionalen Hirnorgane wird zudem in einen entwicklungspsychologischen Zusammenhang gestellt, wie wir ihn im Rahmen der Darstellung entwicklungspsychologisch fundierter Theorien zum kindlichen Autismus bereits kritisiert haben.

DELACATO verkennt also, daß die Ausbildung funktionaler Hirnsysteme unter Zugrundelegung eines neurophysiologischen Ansatzes, der entwicklungsgeschichtlich vereinfachend auf das Modell der Reiz-Reaktions-Schemata im Sinne der Reflexe reduziert werden kann, grundsätzlich ein dialektisches Verhältnis von Biologischem (im Sinne der organischen Voraussetzung des Individuums) und Sozialem (im Sinne der gesellschaftlichen Verhältnisse) voraussetzen. Das Verhalten bzw. die Verhaltensänderung, also das Lernen eines Organismus, ist, unabhängig von seiner je individuellen biologisch-organismischen Struktur, in gleicher Weise auch von der Umwelt abhängig. Die Bedeutung der Umwelt entdeckt DELACATO aber erst bei der Diskussion des therapeutischen Ansatzes, während er ihn für das Zustandekommen des kindlichen Autismus total negiert. Daraus erklärt sich auch die Auffassung vom autistischen Kind als ein aufgrund seiner Hirnverletzung nicht erfolgreicher Jäger nach Sinneseindrücken, ähnlich wie schon ASPERGER (nur in Umkehrung dieses Bildes) die Väter autistischer Kinder als erfolgreiche Autisten bezeichnete.

Verfolgen wir diesen kritischen Ansatz über jenes scheinbar Unüberschreitbare (- die Hirnverletzung) hinaus, müssen wir die Entstehung des Autismus als auch die Situation des autistischen Kindes unter dem Aspekt einer der biologischen Grund-

ausstattung des Kindes nicht adäquaten und damit seine Existenz bedrohenden Umwelt betrachten. Ermöglicht ihm diese in Verkenning dieser Tatsache und unter dem Aspekt möglicherweise beeinträchtigter organischer Voraussetzungen keine der Ausbildung funktionaler Hirnorgane adäquaten Stimulationen, ergibt sich für das betroffene Kind der Zwang, losgelöst von der Umwelt kompensatorisch Sensorismen zu entwickeln. Die existentielle Bedeutung der Krankheit liegt also nicht primär in der von DELACATO angenommenen Kompensation (Selbsttheilung) der Störung des Sinnessystems, sondern in der Kompensation einer durch die Umwelt zu verantwortenden Situation des autistischen Kindes. Derart zeigt sich, selbst in dieser heute wohl am weitesten fortgeschrittenen Theorie zum Verständnis des kindlichen Autismus (so deutlich wie in kaum einer anderen Theorie), das Phänomen der Erklärung einer Krankheit im Sinne ihrer Naturwüchsigkeit mit allen Implikationen für die Betroffenen (auch die viel zu späte Erkenntnis der Bedeutung der Umwelt für ihre Situation) bei DELACATO erst auf der Ebene der Therapie.

Die Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit des autistischen Kindes muß bei DELACATO als verfehlt angesehen werden, weil er die sicherlich richtige Basis eines neurophysiobiologischen Ansatzes des Verständnisses der Persönlichkeitsentwicklung der autistischen Kinder im Sinne eines traditionellen, individuenbezogenen psychologischen Modells verfälscht. Die Bedeutung seiner Aussagen liegt also nur auf der Ebene der Erklärung spezifischer Momente der Entwicklung des autistischen Kindes im Sinne zirkulärer Mechanismen auf Seiten des Individuums, nicht aber in einem Beitrag zur Erfassung seiner Gesamtsituation. Erst in bezug auf diese gewinnt die Krankheit jene existentielle Bedeutung, von der FOUCAULT (1972) spricht. SEVE (1973) betont dazu, daß 'jede psychologische Analyse, die unmittelbar auf der Stufe der menschlichen Individuen vorgenommen wird, vom wissenschaftlichen Standpunkt aus disqualifiziert' ist (67), da das Individuum *"das menschliche Wesen nicht von Geburt aus in sich trägt, sondern dieses außer sich, in den gesellschaftlichen Verhältnissen vorfindet"* (68). Im Kontext dieser Beurteilung müßte der Ansatz einer Psychologie des autistischen Kindes von DELACATO (1975) nach SEVE (1973) als *"die letzte Ab-*

wandlung der spekulativen Psychologie, die schon meint, eine Entdeckung gemacht zu haben, wenn sie bloß eine empirische Beobachtung in schon vorhandene philosophische Begriffe gefaßt hat" (69/70) , bezeichnet werden.

Unter Berücksichtigung der auch in und durch die Theorie von DELACATO (1975) verfolgten extremen Vereinzelung des autistischen Kindes und sein Zurückwerfen auf die Bekümmernis seiner individuellen Existenz als lebenslang Ertrinkender wird uns erneut der Begriff 'Autismus' und die Bezeichnung autistischer Kinder als 'unheimliche Fremdlinge', als 'Kindervon anderen Planeten' u. a. in ihrer separierenden und ausschließenden Funktion deutlich, durch die selbst die von DELACATO als 'Botschaft' an uns betrachteten Sensorismen der Kinder nicht mehr als kommunikatives Element verstanden werden können. Auch das Verständnis autistischer Kinder als 'Gefangene ihrer Selbst' ist in gleicher Weise in Frage zu ziehen, wie die entwicklungspsychologische Erklärung der Situation autistischer Kinder als Verharren in der frühkindlichen Symbiose. Im Spiegel dieser Ansätze bleibt das Versagen des Individuums ausschließlich Ursache seiner Situation als Behinderter.

Zu erwähnen wäre in diesem Zusammenhang vielleicht noch der Ansatz von KNIGHT (1973), der auf motivationspsychologischer Basis im Grunde beide hier diskutierten Ansätze vertritt. Er erklärt den kindlichen Autismus auf dem Hintergrund einer wahrnehmungspsychologischen Auffassung als einen Anpassungs- und Abwehrvorgang, der als Ergebnis eines verfehlten perceptiven Lernprozesses in Erscheinung tritt. Im motivationspsychologischen Konzept erfährt der Autismus dann eine Ausdeutung als 'unmittelbare Bedürfnisbefriedigung', bei der eine primitiv-interozeptive Wahrnehmungsweise zuungunsten logisch sachlicher Realitätsorientierung vorherrscht. Psychoanalytisch ausgedeutet dient der Autismus dazu, einen primären Narzißmus aufrechtzuerhalten, weshalb die Trennung von Ich und Nicht-Ich mißlingt und eine primäre Oralität nicht erreicht wird. Ob nun der Autismus durch die Perzeptionsstörung, die Störung der Kommunikation mit der Mutter oder im Sinne einer psychotischen Regression auf den primären Narzißmus zustande kommt, erscheint der Autismus in der Theorie KNIGHTS

als pathologisches Gegenbild des Symbiotischen auf der undifferenzierten Entwicklungsstufe interozeptiver Ichorganisation.

Abgesehen davon, daß in diesem Modell das autistische Kind nun wieder der Mystifikation als ein sich selbst genügendes Wesen ausgesetzt wird, das seinem Zwang nach unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung verklavt bleibt, zeigen die diskutierten Modelle mehr oder weniger die schon im zweiten Kapitel der Arbeit angedeutete Blickverengung für ein wissenschaftliches Problem in dem Sinne, daß der Gegenstand dem wissenschaftlichen System angepaßt oder in Bereichen negiert wird, die sich mit dem jeweils zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Apparat nicht erfassen lassen. Zur völligen Verfälschung des Problems kommt es aber dann, wenn die im angewendeten Wissenschaftssystem nicht mehr faßbaren Fragen mit den Mitteln des Systems im Sinne der beschriebenen Mechanismen zur 'Mystifikation' des behinderten Menschen herangezogen werden. Ob es sich dabei um vermeintliche Ursachen oder Symptome des Krankheitsbildes handelt, sie erfahren ihre Ausdeutung im Sinne des Systems der darauf angesetzten Wissenschaft, ohne die allgemeinen Entwicklungsgesetze der Persönlichkeit zu berücksichtigen, in bezug auf die sich nach SEVE (1973) augenblicklich bei uns nichts tut. Bei der Entwicklung der Psychologie der Persönlichkeit vermißt er sogar die Fülle der 'kurzlebigen, suggestiven Verallgemeinerungen von unbewiesenen Hypothesen: Jugendsünden, die aber augenfällige Lebenszeichen, erste Versuche einer künftig reifen Wissenschaft' sind. Diese 'heroische Periode' findet er in bezug auf die Entwicklung der Psychologie der Persönlichkeit kaum ausgeprägt. *"Mehr noch, oft sieht es so aus, als ver falle sie in bezug auf diese großen theoretischen Ambitionen in einen griesgrämigen Skeptizismus, als sei sie bereit, sich für immer mit dem Nebeneinanderstellen von einander widersprechenden, fragmentarischen Modellen zu begnügen. In dieser Hinsicht, die freilich nicht überbetont werden darf, heute aber eher verkannt wird, erzeugen eine gewisse betriebsame Beschäftigung mit Arbeiten von absichtlich begrenzter Bedeutung, eine Art unaufhaltsamer Polarisierung in Richtung der wissenschaftlichen Krümelkrämerei, ein Festklammern an Klassikern, über die*

man, so beachtlich sie auch sind, doch hinausgehen könnte und müßte, den leisen Eindruck einer Disziplin in epistemologischen Neurosezustand." (39)

4.3.1.1 DAS ERSCHEINUNGSBILD DES KINDLICHEN AUTISMUS

Die hier vorgebrachte Kritik als auch der unbedingt zu unternehmende Versuch, 'Jugendsünden' hinsichtlich des erforderlichen wissenschaftlichen Verständnisses des kindlichen Autismus im Sinne erster Versuche einer künftig reifen Wissenschaft zu begehen, wird so eingeschätzt werden müssen, wie das SEVE (1973) zum Ausdruck bringt; es ist anzunehmen, "daß der bloße Versuch, eine derartige Aufgabe zu stellen, womöglich als ganz unpassend angesehen wird" (39). Dieses Risiko muß eingegangen werden; es eingegangen zu sein, wird der wahre Lohn dieses Vorhabens sein.

Ob wir psychogenetischen, organologischen, entwicklungs- oder motivationspsychologischen Erklärungen des kindlichen Autismus begegnen, bleibt nach SEVE (1973) die 'in den Oberflächenerscheinungen des Lebens der Menschen in der bürgerlichen Gesellschaft verrannte psychologische Wissenschaft, auch wenn sie Tiefenpsychologie sein will, Opfer der ideologischen Mystifikationen, die sich dort den Individuen spontan aufdrängen' (189). Sowohl die Verfälschung und Einzwängung des neurophysiobiologischen Ansatzes in die die Psychologie besonders charakterisierenden entwicklungspsychologischen Ansätze als auch die entwicklungspsychologischen Ansätze selbst, die auf einen statischen Milieubegriff reduzierte Sozialpsychologie und eine wie oben analysierte Tiefenpsychologie erlauben hinsichtlich ihrer Betrachtungsweise des kindlichen Autismus nur das Résumé im Sinne einer Aussage von SEVE. "Bei dieser Betrachtungsweise gerät man auch bei größter Beachtung der „sozialen Faktoren" in der Konzeption von Verhaltensweisen und Motivationen unweigerlich zur Vorstellung von einer menschlichen *N a t u r*, deren herrschende Gesetze in letzter Instanz zwar nicht der Form, wohl aber dem Wesen nach *u n a b h ä n g i g* sind von der Gesellschaftsformation, in der diese Individuen (leben und) ⁵⁸⁾ arbeiten." (188/189)

Ein Ansatz zur Erklärung des kindlichen Autismus ist nicht mit der Klärung der Frage gefunden, ob der frühkindliche Autismus, wie ihn KANNER sieht, 'ein Mangel an symbiotischer Beziehung', oder wie BOSCH darlegt, als 'Beibehaltung der Symbiose' zu sehen oder nach KNIGHT ein 'pathologisches Gegenbild des Symbiotischen' ist, weil diese psychologische Fragestellung immer wieder in die dargestellten biologisch-anthropologischen Zirkel einmündet. Auch die 'Anleihe bei den Naturwissenschaften und ihrer mechanistischen Kausalität' führt nach FOUCAULT (1972) ebensowenig wie die 'biographische Geschichte mit Beschreibung der sukzessiven Verkettung und Reihendeterminismus' (17/72) zum Ziel. Vielmehr müssen 'die Gesamtheiten als Ganzheiten aufgefaßt werden, deren Elemente, wie weit sie auch in der Geschichte auseinanderliegen, nicht getrennt werden dürfen' (72). Die Psychologie der Persönlichkeit unterscheidet sich nach SEVE (1973) entsprechend von den psychobiologischen Wissenschaften, "*als sie nicht nur die naturwüchsigen, sondern die gesellschaftlichen Verhältnisse zwischen den Verhaltensweisen untersucht*", in gleicher Weise wie von den psychosozialen Wissenschaften, "*als sie das lebendige System von gesellschaftlichen Verhältnissen zwischen den Verhaltensweisen in Gestalt des konkreten Individuums untersucht*" (287). Um der Gesamtsituation des autistischen Kindes gerecht zu werden, kann es also nicht ausschließlich um die Erforschung der psychischen Verhaltensweisen gehen, was Aufgabe der Neurophysiopsychologie wäre, sondern auch um die Erfassung der Verhältnisse, die den psychischen Verhaltensweisen im konkreten Leben zugrunde liegen, d. h. um die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst, die, wie SEVE betont, jedoch 'stets an Verhaltensweisen gebunden sind und als Verhaltensweisen erscheinen' (183). Im Spiegel dieser Differenzierung erscheinen die hier zitierten Bemühungen um das Verständnis des autistischen Kindes als Ergebnisse der Wissenschaft von den Verhaltensweisen. Dabei wirken die gesellschaftlichen Verhältnisse nur im Sinne des Milieus als Bedingungsfaktoren auf die Verhaltensweisen ein, die aber ihrem Wesen nach Nerventätigkeit bleiben. Die Erforschung der

Verhältnisse zwischen den Verhaltensweisen fehlt. Insofern müssen wir hier feststellen, daß selbst die am weitesten fortgeschrittenen Bemühungen um die Erforschung des kindlichen Autismus nur das Erscheinungsbild des kindlichen Autismus beschreiben, nicht aber das Verhaltensbild, das seiner Gesamtsituation entsprechen würde. Die in den psychologischen Theorien zum Autismus beschriebenen Verhaltensweisen der autistischen Kinder erscheinen entsprechend nur der Form nach sozialisiert, dem Inhalt nach biologisch. Eine befriedigende Erklärung des Verhaltens autistischer Kinder kann nur aus dem Studium der Verhältnisse zwischen den Verhaltensweisen gewonnen werden. Dort wäre gegebenenfalls auch die Erklärung für Verhaltensweisen zu suchen, die in vielen Überlegungen zur Frage nach einer möglicherweise beim autistischen Kind vorliegenden Regression oder schizophrenen Symptomatologie führen.

Mit diesen Ausführungen sollen weder biologische noch psychologische Forschungsaspekte eliminiert werden. Es geht nur darum - aber auch um nicht weniger -, die genannten Forschungsrichtungen in ihren Ansätzen zu erkennen und entsprechend auf die Bereiche einzugrenzen, zu denen sie Aussagen machen können. Der neurophysiologische Ansatz stellt in seiner ihm impliziten dialektischen Struktur ein Fundament der Erforschung der Verhalten des autistischen Kindes dar, wenn das sozialpsychologisch verengte Verständnis von Milieu aufgegeben und die gesellschaftlichen Verhältnisse in die Forschung einbezogen werden. Der motivationspsychologische Aspekt kann schließlich zur Erhellung der Dynamik der Interaktionen im Sinne der Verhältnisse zwischen den Verhaltensweisen beitragen. Dadurch ergibt sich nicht nur eine gravierende Schwerpunktverlagerung, sondern eine völlig veränderte inhaltliche Orientierung psychologischer Forschungsansätze im Sinne einer Psychologie der Persönlichkeit, die als solche auch von besonderer erziehungswissenschaftlicher Bedeutung sein kann.

4.3.1.2 ZUR BEGRIFFLICHEN FASSUNG DER PROBLEMATIK IM RAHMEN DER BEHINDERTENPÄDAGOGIK

Entsprechend der herausgestellten Parallelität der Grundvoraussetzung psychologischer Modelle und der Heil- und Sonderpädagogik können wir nun eine entsprechende Parallelität in den Grundvoraussetzungen der Psychologie der Persönlichkeit und der Behindertenpädagogik erkennen. Obwohl in der Behindertenpädagogik vergleichbare Grundlagenforschungen in bezug auf den kindlichen Autismus nicht vorliegen, kann versucht werden, die diskutierten Ansätze einer Psychologie des autistischen Kindes unter kritischer Berücksichtigung des mit diesen Bemühungen gezeitigten Resultates der Beschreibung des Erscheinungsbildes des kindlichen Autismus im Rahmen der Behindertenpädagogik begrifflich neu zu fassen. Damit ist zweierlei beabsichtigt: zum einen die Markierung der Position, die der kindliche Autismus im Rahmen der Behindertenpädagogik einnimmt und von der aus die erforderliche Grundlagenforschung zum Problem des kindlichen Autismus betrieben werden kann und zum anderen eine begriffliche Strukturierung und Präzisierung der Problematik. Die begriffliche Fassung bezieht sich in gleicher Weise auf die Behindertenpädagogik als Wissenschaft wie auch auf die Problematik der Kinder mit kindlichem Autismus, d. h. auf das Phänomen der Behinderung. Wir hätten demnach zu überprüfen, in welchen begrifflichen Kategorien der Behindertenpädagogik die auf das Erscheinungsbild des kindlichen Autismus fixierten und reduzierten Ergebnisse der vorwiegend psychologischen Modelle, die ihrerseits auf einer ätiologischen und pathogenetischen Forschung basieren, zu fassen sind. Damit tangieren wir eine zur Zeit besonders intensiv geführte Diskussion zum Begriff der Behinderung, die hier allerdings nur insoweit aufgegriffen werden soll, als sie unter Einbezug der bereits im 2. Kapitel dieser Arbeit geführten Diskussion zur Klärung der aufgeworfenen Fragestellung beitragen kann.

Unter Bezugnahme auf den vom organisch-biologischen Defizit des autistischen Kindes ausgehenden und sich geradlinig daraus ableitenden Erklärungsansatz DELACATOS können wir aus der Sicht traditioneller Behindertenpädagogik, wie sie sich noch heute als Heil- und Sonderpädagogik darstellt, in bezug

auf das autistische Kind - im Sinne der von DELACATO beschriebenen Störung seines Sinnessystems - von einer bei ihm im Vordergrund stehenden isolierten 'Werkzeugstörung' sprechen. Das sich entsprechend aus dem Ausfall beziehungsweise der starken Beeinträchtigung somatischer und angeborener Funktionen ergebende Autismus-Syndrom wäre in der Behindertenpädagogik als 'Behinderung' auf den Begriff zu bringen. Nach der Theorie von DELACATO konnten wir die Entstehung der Behinderung des autistischen Kindes als einen sich aus den difizitären organischen Voraussetzungen linear-deduktiv ergebenden Prozeß beschreiben, der in Behinderung einmündet. Die erforderlichen heil- und sonderpädagogischen Maßnahmen hätten entsprechend die organischen Defekte zu kompensieren und als 'lebendige Krücken' wirksam zu werden. Je nachdem, welche Verhaltensweisen (Symptome) des kindlichen Autismus bedeutungsmäßig favorisiert oder additiv nebeneinander gestellt werden, wie z. B. die Abkapselung des Kindes von der Umwelt, die Veränderungsangst, das zwanghafte Bedürfnis nach Gleichhaltung der Umwelt, die Sprachentwicklungsstörung, die Intelligenz oder die besonderen motorischen Phänomene, imponiert die Behinderung als Mehrfachbehinderung. Allerdings kann dieser heute in der Behindertenpädagogik nach unserer Auffassung maßlos in seiner Bedeutung überschätzte Begriff der 'Mehrfachbehinderung' keinen neuen Erkenntnisgewinn über Behinderung und die Bedeutung, die Behinderung für den betroffenen Menschen hat, erbringen, weil seine Herkunft, wie BITTNER (1976) betont, aus dem 'isolierend-additiven Denkmodell' (als ein solches muß die Theorie DELACATOs gewertet werden) ihm 'in die Wolle gefärbt, weilsprachlogisch inhärent' (405) ist. Er hält ihn deshalb für einen 'unglückseligen Begriff', der trotz der 'modernen und differenzierenden Auslegung (Solarova) nicht zu retten ist' (405).

Überprüfen wir in gleicher Weise die vermeintlichen an entwicklungs- und motivationspsychologischen Ansätzen orientierten Theorien zum kindlichen Autismus, finden wir in der Behindertenpädagogik in den neueren Ansätzen von BLEIDICK (1975/1976) und BACH (1976) zu diesen eine erstaunliche Parallelität. Die im zweiten Kapitel erarbeiteten Kriterien zur Wissenschaftsposition der Behindertenpädagogik spiegeln

sich auch in den Arbeiten BLEIDICKs (1975/1976) über Ursachen von Behinderung wider. Im Rahmen des entwicklungs- und motivationspsychologischen Konzeptes steht das Verharren des autistischen Kindes auf der Stufe eines symbiotischen Verhältnisses zur Umwelt im Mittelpunkt, sei es, daß es im Rahmen seiner Entwicklung, ausgehend von einer primär autistischen Stufe des Neugeborenen, nur bis zu einem symbiotischen Verhältnis zur Umwelt vorankommt, daß es auf ein pathologisches Gegenbild der Symbiose regrediert, um einen primären Narzißmus aufrechterhalten zu können, oder daß es im Sinne pädagogischer Interventionen für erstrebenswert gilt, ein symbiotisches Verhältnis zum autistischen Kind zu gewinnen. Wir erkennen darin aus der Sicht der Behindertenpädagogik einen in umgekehrter Richtung verlaufenden Prozeß. Die Behinderung des autistischen Kindes erklärt sich hier aus den durch die Symbiose definierten Möglichkeiten seiner Beziehungsfähigkeit, die wiederum entsprechende heil- und sonderpädagogische Maßnahmen impliziert. Auch in diesen Modellen liegt eine überwiegend linear-deduktive Erklärung von Behinderung vor. BITTNER (1976) bezeichnet beide Sichtweisen von Behinderung, nämlich Behinderung als Werkzeugstörung einerseits und als Handicap sozialer Anpassung andererseits, als 'eindimensional' (405) und fordert, diese einlinigen Bestimmungen von Behinderungen zu überwinden.

Zusammenfassend könnten wir feststellen, daß in der Behindertenpädagogik Behinderung von zwei Positionen her determiniert wird - in der einen Bewegungsrichtung als ein Resultat organisch-biologischer Defekte und in der anderen Ableitungsrichtung aus den bei vorliegender Behinderung erforderlich werdenden sozialen und pädagogischen Maßnahmen. Unter diesem Aspekt stellt sich nach BITTNER 'Sonderpädagogik als ein Sammelbegriff für ein Konglomerat höchst verschiedenartiger pädagogischer Aufgaben dar, die in ihrer Terminologie und grundwissenschaftlichen Orientierung nur wenig gemeinsam haben', wobei der 'Begriff der Behinderung eine der wenigen, vielleicht überhaupt die einzige Klammer darstellt, die das Konglomerat theoretisch zusammenhält' (405). Die Feststellung BLEIDICKs (1975), 'daß die Mehrzahl von Behinderungen in ihrer Entstehung multifaktoriell bedingt sind, wobei das Ineinander der

Faktoren schwer zu entwirren ist' (262), trägt beiden genannten Determinationsrichtungen von Behinderung Rechnung. Es kann aber nicht übersehen werden, daß mit dem Begriff 'multifaktorieller Verursachung' in den neueren theoretischen Ansätzen der Behindertenpädagogik alle jene von BITTNER als Konglomerat bezeichneten Ungereimtheiten der Sonderpädagogik einen neuen Unterschlupf finden; so die erbbiologischen, organischen und milieuspezifischen Faktoren der Behinderung, wie wir sie in den entwicklungspsychologischen Ansätzen zur Erklärung des kindlichen Autismus repräsentiert finden. BLEIDICK (1975) diskutiert den Anteil dieser Faktoren an der Behinderung auf der Ebene des die Anlage-Umwelt-Polarität ablösenden Gegensatzpaares 'Reifen und Lernen' (260/261), wobei es 'eine Anlage nur im Hinblick auf eine Umwelt und eine Umwelt nur im Hinblick auf eine Anlage gibt, indem Umwelt das Reifen von Anlagen weckt, fördert oder hemmt, während genetische Dispositionen ihre Umwelt erschließen und machen' (261). Damit bleiben auch die im Verhältnis zur Anlage-Umwelt-Polarität dynamischeren Begriffe 'Reifen und Lernen' in einer Polarität verstrickt, die, unter Berücksichtigung neurophysiologischer Erkenntnisse der letzten Jahre ⁵⁹⁾, die noch keinen Eingang in die Behindertenpädagogik gefunden haben, allenfalls die Suggestion eines dialektischen Verständnisses beider Aspekte geben kann und durch die 'Variablen des individuell wirksamen Milieus, den Variablen subkultureller Sozialisationsmuster und Variablen bio-sozialer Kumulation' (266) zugunsten des einen oder anderen Pols beeinflußt werden. Dabei bliebe schließlich die genetische Disposition das Zünglein an der Waage. Obwohl BLEIDICK darauf verweist, 'daß sich die psychologischen und medizinischen Abstufungen der mental retardation (z. B. Benda, Penrose, Kirn) , für die Ursachenfaktoren genannt werden, keinesfalls mit unseren Kategorien von Lernbehinderung und geistiger Behinderung zur Deckung bringen lassen' (260), führt er zum Ausgleich für fehlende empirische Untersuchungen in der BRD entsprechende Untersuchungen aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum als 'kommentarloser Beleg' (268) seiner Theorien an, wo gerade klassifikatorische Zuordnungen auch im Hinblick auf ätiologische Fragen meist unhinterfragt in statistische

Auflistung eingehen, auch wenn es sich um Sinnesbehinderungen handelt. Behinderung - auch die des autistischen Kindes - bleibt, wie THIMM (1975) hervorhebt, im Spiegel dieser Theorien, die 'Behinderung als kausal interpretierbaren Zustand einer in medizinischen/psychologischen/sozialen Kategorien beschreibbaren Normabweichung von Dauer' sehen, *"individuo-zentrisch insofern, als sie den Zustand der Andersartigkeit aus dem Sosein des Individuums (verursacht durch physiologisch psychologische/soziale Faktoren) zu begreifen versucht und aus der immer näher empirisch zu ermittelnden „Andersartigkeit“ oder „Besonderheit“ - in der Behindertenpädagogik unter dem Begriff der „besonderen Erziehungsbedürftigkeit“ gefaßt - geeignete Interventionsstrategien zu ermitteln versucht"* (150). Ungeachtet dessen, daß Behinderung als individuelle, sozialpsychologische oder gesellschaftliche Kategorie unter dem Gesichtspunkt individualistischer, sozialphilosophischer oder materialistischer Behindertenpädagogik nicht mehr einfach vergleichbar ist und in einer zwar unausgesprochenen, aber doch deutlich in seiner Arbeit hervortretenden Gleichsetzung eines politökonomischen Ansatzes mit einer materialistischen Behindertenpädagogik, unterstellt BLEIDICK den Bemühungen JANTZENs in väterlicher Manier zwar eine 'löbliche Absicht' (277), gleichzeitig aber, daß sein (hier im zweiten Kapitel andiskutierter) Ansatz in gleicher Weise die Ontologisierung und Verobjektivierung des Behinderten hervorbrächte. Auch in seiner Arbeit über pädagogische Theorien der Behinderung und ihre Verknüpfung überwindet BLEIDICK (1977) diese Position nicht, wenngleich er meint, daß man 'überspitzt von einem Scheitern der medizinisch orientierten Sonderpädagogik sprechen' kann (221), was den Hintergrund für die Ablösung des Begriffes der Heilpädagogik darstelle. Bei der Diskussion der aufgestellten Paradigmata, die er - an Fallbeispielen verifiziert - als 'fortan nur teilrichtige' Aussagen in den Sätzen zusammenfaßt: *"organische Defekte führen zu Behinderung; die Lehrerpersönlichkeit macht Behinderte; das Schulsystem bringt Behinderte hervor; die Gesellschaft produziert Behinderte"* (223), parzelliert BLEIDICK wiederum in traditioneller Weise die Situation des Behinderten im Sinne der Betonung einzelner, in besonderer

Weise als intervenierende Variablen auftretende Aspekte, als könne der organische Defekt, die Lehrerpersönlichkeit oder das Schulsystem, dem er besondere Bedeutung einräumt, als von der Gesellschaft losgelöste, autonome Kategorien in der Verursachung von Behinderung gewertet werden. Es dürfte im Hinblick auf keines der von BLEIDICK aufgestellten Paradigmata leichter nachzuweisen sein, daß 'Behinderung als Systemfolge' ein gesellschaftlich verursachtes Phänomen ist, als in bezug auf das Schulsystem. Dieses ist durch seine vertikale Gliederung, seine Orientierung an der Normalverteilung von Intelligenz und Begabung und sein Funktionieren im Sinne eines ausschließlich leistungsorientierten, konkurrenzträchtigen Systems, in besonderer Weise als eine Funktion der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse anzusehen, die es möglichst ungestört zu reproduzieren hat. Es erfüllt als solches wesentlich die Funktion der Zuweisung oder Vorenthaltung von Bildungs- und Berufsmöglichkeiten, also eine Selektionsfunktion ⁽⁶⁰⁾. Bedenkt man, daß z. B. ohne die zur Zeit noch durch die Gesellschaft praktizierten Vorenthaltungen der schon heute gegebenen Möglichkeiten der Frühdiagnose ⁽⁶¹⁾, der Früherkennung und Frühförderung von Risikokindern bzw. der späterhin von Behinderung bedrohten Kinder 'von 15 000 Kindern, die jährlich mit Schwangerschafts- oder geburtsbedingten Gehirnschäden geboren werden, 5 000 kerngesund und 5 000 gesünder sein könnten, als es die herrschenden Verhältnisse erlauben ⁽⁶²⁾, beweist dies die oben herausgestellte Bedeutung der gesellschaftlichen Verhältnisse selbst im Hinblick auf den organischen Defekt als Ursache einer zu Behinderung führenden pathogenen Sozialisation der Kinder.

Allein aufgrund der hier geführten Diskussion und der an den psychologischen Ansätzen unter Bezug auf SEVE (1973) geübten Kritik wird deutlich, daß Behinderung nicht - wie es bei BLEIDICK der Fall ist - als eine das Konglomerat individualistischer, sozialphilosophischer und politökonomischer Ansätze umschließende Klammer verstanden werden kann. Daß es getan wird, ist nach THIMM (1975) eine Folge des 'In-den-Normen-Denkens' (151). Wo die Problematik der Behinderung derart nivelliert nicht mehr diskutiert werden kann, weil nichts mehr zu diskutieren ist, wenn die Festschreibung des Behinderten auf seine genetisch-biologisch-organologische Defekt-

heit und seine besondere soziale und pädagogische Bedürftigkeit (eine ebenfalls anthropologische Kategorie) erfolgt, greift BLEIDICK (1976) auf die Paradigmata der Behindertenpädagogik zurück, die Behinderung - wie auch in einer Arbeit von 1977 - als 'personorientierte, interaktionistische, systemorientierte und gesellschaftstheoretische Dimension' (411/412) erscheinen lassen. Eine möglicherweise bestehende Paradigmenkonkurrenz wäre zugunsten der 'Paradigmatreue, die mit Paradigmatranszendenz und schließlich mit Paradigmaverknüpfung' verbunden ist, zu überwinden, um die Behindertenpädagogik unter 'Abkehr von allen puristischen Theoremen, seien sie idealistisch oder materialistisch, medizinisch, sozialpsychologisch, verwaltungssoziologisch, politologisch', als Wissenschaft 'auf den echten Begriff von Behinderung zu bringen' (413). Dies würde aber 'die Ausarbeitung eines wiederum organisierenden Bezugspunktes erforderlich machen', der nur ein pragmatischer und systemoffener Oberbegriff für Behinderung sein kann', womit in der Folge 'der klinische, „naturwüchsige" Begriff von Behinderung eskamotiert' (414) würde. BACH (1976) bietet unter dem Aspekt der auch bei BLEIDICK (1975/1976/1977) transparent werdenden Multidimensionalität der Behinderung, und um die Interessen der beeinträchtigten Personenkreise in die Orientierung eines Oberbegriffes einzubeziehen (397), den Begriff der Beeinträchtigung an, weil sich der 'Begriff "Behinderung" nicht als Oberbegriff für alle im Bereich der Sonderpädagogik zu berücksichtigten Aufgaben eignet' (399), und reserviert den Begriff der Behinderung 'für schwere, umfängliche und langfristige Beeinträchtigungen' (400). Diesen Begriff von Behinderung ergänzt er durch die Begriffe 'Störung' als weniger schwere oder dauerhafte Beeinträchtigung und 'Gefährdung' als somatische, ökonomische oder soziale Beeinträchtigungen der Lernbehinderungen, die zu individualen Störungen oder Behinderungen zu führen drohen' (400).

Selbst unter Berücksichtigung der Hinweise von SCHWORM (1975), daß mit Beeinträchtigung 'ein Mangel an Übereinstimmung' (73) umschrieben wird und sich in diesem Zusammenhang diachroner und synchroner Sprachgebrauch entsprechen und z. B. die Nichtübereinstimmung einer Sehfähigkeit oder Hörfähigkeit mit den Erwartungen der Gesellschaft (74) bezeichnet wird, bringt

auch der Begriff der Beeinträchtigung keine Neuerung gegenüber dem Begriff der Behinderung; er wird der von BLEIDICK (1976) erwartete 'organisierende Bezugspunkt' nicht sein können. Definiert BACH (1976) auch mit großer Akribie Behinderung im erziehungswissenschaftlichen Sinne 'als eine individuelle, objektiv feststellbare, prinzipiell komplexe, relative, prinzipiell mobile, unterschiedlich bedingte, umfängliche und schwere und langfristige Beeinträchtigung der Lernvoraussetzungen und Beeinträchtigung durch besondere Lernanforderungen bei Personen aller Altersstufen im Vergleich zu Regelgegebenheiten, so daß eine über das im allgemeinen zu Erwartende wesentlich hinausgehende pädagogische Förderung erforderlich ist' (400/401), werden auch in dieser Definition die beiden oben herausgestellten eindimensionalen Bewegungen (Defekt-Behinderung; Behinderung - soziale und pädagogische Bedürftigkeit) transparent und damit der Ansatz von BLEIDICK nicht überschritten.

Einige der Definitionsversuche und Paradigmata, die eindeutig dem traditionellen Ansatz der Behindertenpädagogik zuzuordnen sind, liegen scheinbar an der Grenze eines materialistischen Ansatzes, von dem sie nur noch eine Kleinigkeit trennt, die aber selbst von renommierten Vertretern der Behindertenpädagogik nicht gesehen wird. Auch der von BLEIDICK (1975) immerhin erwähnte politökonomische Ansatz wird ausschließlich unter individuenbezogenem Aspekt gesehen; er repräsentiert nicht mehr als ein Bemühen, weitere Ursachen von Behinderung zu finden, die den bereits bekannten hinzugefügt werden können. THIMM (1975) schreibt: *"Dieses von mir als traditionell bezeichnete Vorgehen ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet: auf der Ebene der Ursachenforschung von Behinderung gehen wir von der Behinderung als Entität aus und suchen nach somatischen Faktoren, sozial beeinflussten somatischen Faktoren, nach Faktoren innerhalb gesellschaftlicher Institutionen (z. B. Familie, Schule) oder weitaus größer nach linear wirkenden gesamtgesellschaftlichen Faktoren. Auf der Ebene der Folgen gehen wir wiederum von der Behinderung als Entität aus und suchen nach Folgen in den unmittelbaren Interaktionen ... nach Folgen in bestimmten institutionellen und organisatorischen Zusammenhän-*

gen (Schule, Familie, Arbeitsplatz, Freizeitrollen) oder wiederum recht global nach den generellen Folgen in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen." (150+151) Entsprechend liegt unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten nach HEESE et al (1976) eine Behinderung vor, "wenn einem Individuum eine Schädigung widerfuhr und wenn daraus Lebenserschwerungen erwachsen und Entwicklungsdeviationen hervorgingen" (426). Ähnliches wird deutlich, wenn Behinderung aus der Sicht der Kinder- und Jugendpsychiatrie nach SCHMIDT (1976) nun nicht mehr im Sinne additiver Verknüpfung von Krankheit und zusätzlichen Merkmalen, sondern 'in Folge multiplikativer Merkmalsverknüpfung als Produkt der genannten Größen' (439) aufgefaßt wird. Inwieweit auch eine soziologische Begriffsbestimmung, wie sie FERBER (1976) darlegt, nicht eben nur von einem bestimmten Verhalten, das ein Individuum in einer bestimmten Situation zeigt, auf die Fassung des Verhaltenspotentials von Personen gegenüber denkbaren Situationen umsteigt, indem 'Erwartungen nicht an einen Status, sondern an eine personale Kapazität' (422) gerichtet werden, wäre zu überprüfen. Sowohl der symbolische Interaktionismus als auch die Rollentheorie werden im Rahmen der Persönlichkeitstheorie nur Aspekte eines dialektischen Verhältnisses von Biologischem und Gesellschaftlichem erfassen können.

Der nicht begriffene Unterschied kommt auch in Fragen zum Ausdruck, die BLEIDICK (1976) stellt. Das Bemühen um eine harmonisierende Tendenz gegenüber unauflösbaren Widersprüchlichkeiten, das sich deutlich in der Paradigmadiskussion zeigt, kann darüber nicht hinwegtäuschen, auch wenn BLEIDICK fordert, die Vermittlungsschritte 'unter dem Aspekt pädagogischer Brechung sub specie Behinderung' (414) zu prüfen und zur Überwindung der Paradigmakonkurrenz in drei methodischen Schritten vorzugehen, nämlich: '1. die unverstellte Kenntnisnahme des Paradigmas; 2. Ansätze zur Korrektur durch konkurrierende Modelle; 3. Verknüpfung im einheitlichen Begriffsrahmen' (413). Die Fragen lauten schließlich:

"Welche Grenze setzt ein biologisch-medizinischer Schaden pädagogischem Handeln?"

Welchen Einfluß hat das interaktionistische Kontroll-Paradigma auf die Steuerung von Zuschreibungsprozessen?"

Welchen Handlungsspielraum hat der Erzieher in der verwalteten Bildungsorganisation?"

Wie verhält sich pädagogischer Auftrag zu politisch-gesellschaftlichem Handeln?" (414)

Fragen 'sub specie Behinderung'!? - Unter dem Aspekt, die Gesamtsituation des behinderten Kindes zu erfassen, werden nach BITTNER (1976) jedoch folgende Fragen bedeutend:

"Was bedeutet es für ein Kind blind zu sein, eine verkrüppelte Hand zu haben - nicht nur für sein schulisches Lernen oder seine soziale Akzeptiertheit (die beiden häufigsten sonderpädagogischen Untersuchungsgegenstände), sondern z. B. für sein Ich-Gefühl, seine Weltzugewandtheit, seine Grundstimmung, seine kreative Phantasie (z. B. im Spiel), seine Schüchternheit oder Vertrauensseligkeit, sein Infantil-Bleiben oder Reif-Werden?"

Ich stelle mir Untersuchungen vor, die das Ich des behinderten Kindes in sozialen und biographischen Verflechtungen, auch in seiner „Anpassung an sich selbst“, an sein Gebrechen, an die ihm verbliebenen Möglichkeiten etc. untersuchen." (406)

Damit sind Fragen nach den 'Verhältnissen zwischen den Verhaltensweisen' (SEVE) artikuliert, Fragen, deren Beantwortung Bausteine einer Persönlichkeitstheorie und Psychologie sein können. SCHWORM (1975) stellt im Rahmen der Analyse sonderpädagogischer Begriffe fest: *"Wenn es der Gesellschaft nicht gelingen sollte, die Behinderten als Menschen unter Menschen anzuerkennen, so könnte sich ein sehr weites Getto für Diffamierte herausbilden."* (85) Auch er weist darauf hin, daß BLEIDICK, indem er Behinderung als Störung der Bildsamkeit definiert, 'ganz in der Tradition einer bestimmten medizinischen Richtung steht', was in Anbetracht dessen, 'daß sich BLEIDICK (vergl. 1969) selbst als einen strengen Anwalt für die Trennung medizinischer und pädagogischer Begriffe ausgibt, erstaunen mag'. Fußt BLEIDICK nach SCHWORM (1975) in einer traditionellen Sonderpädagogik, die auf Ludwig STRÜMPEL zurückgeht, sieht er BACH mehr in der Tradition von HANSELMANN und dessen Theorie der Entwicklungsstörung.

Anhand der Analyse der Theorien zum kindlichen Autismus stellen wir ebenfalls eine Bewegung vom biologischen Defizit zum Autismus und vom Autismus zum defizitären Verhalten fest. Entsprechend können wir im Sinne der in der Entwicklungsstörung repräsentierten biologischen Defizite und der in der gestörten Bildsamkeit sich repräsentierenden defizitären Verhalten auf den Hintergrund der bisher geführten Diskussion per Definition den kindlichen Autismus eindeutig als Behinderung bestimmen. Berücksichtigen wir dabei den Stellenwert, der im Rahmen der

Autismusforschung unter entwicklungspsychologischen und medizinischen Gesichtspunkten ätiologischen und pathogenen Faktoren zuerkannt wird, tritt die autistische Behinderung in gleicher Weise vor dem Hintergrund einer organisch-biologisch defizitären Ausstattung in Erscheinung. Im Spiegel traditioneller Behindertenpädagogik erscheint die Autismus-Problematik, auf der Ebene einer sich aus organischer Defektheit ergebenden Behinderung, als naturwüchsiges Phänomen, das durch soziale Variablen nur im Sinne von Milieu und Umwelt eine Beeinflussung erfährt. SEVE (1973) beschreibt die Bemühungen der Psychologie, was vollinhaltlich auch auf die Behindertenpädagogik übertragen werden kann, wie folgt: *"Bisher hat die Psychologie meist gemeint, den Gesellschaftswissenschaften, wenn nicht gar dem historischen Materialismus weitgehend genüge getan zu haben, wenn sie die bestimmende Rolle der sozialen Faktoren bei der Herausbildung der menschlichen Persönlichkeit proklamierte. Eine in Wirklichkeit höchst naive und peinlich widerspruchsvolle Proklamation, denn allein schon dadurch, daß man die gesellschaftliche Welt des Menschen, die gesellschaftliche Verhältnisse als äußere Wachstumsfaktoren - als Milieu - eines demnach als natürlich vorherbestehend gefaßten Individuums betrachtet, läßt man offenkundig werden, daß man nicht begriffen hat, daß die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht äußere Wachstumsfaktoren, sondern das Wesen der Persönlichkeit sind."* (159)

Unter dem Aspekt einer an den erarbeiteten Grundvoraussetzungen orientierten Behindertenpädagogik kann Behinderung, wie JANTZEN (1976) in seiner 1. These ausführt 'nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden'. Vielmehr ist 'Behinderung als Feststellung, daß ein Individuum gesellschaftlichen Minimalvorstellungen nicht entspricht, begrifflich von der Feststellung vorausgehender Beeinträchtigung der biologischen Ausstattung wie der Beziehung zur Umwelt zu unterscheiden' (432). Diese sich zwingend ergebende Unterscheidung finden wir in der Behindertenpädagogik weder bei BACH und BLEIDICK noch in der Darstellung der Autismusproblematik realisiert, was besonders in den Arbeiten zur Diagnostik des

kindlichen Autismus zum Ausdruck kommt, die ihre Kriterien reflexiv aus dem Nichterreichen gesellschaftlicher Minimalvorstellungen und den in besondere pädagogische und soziale Notwendigkeiten einmündenden biologischen Beeinträchtigungen ableitet. Entsprechend kann, wie JANTZEN (1976) in seiner dritten These feststellt: 'ein Doppelcharakter von Behinderung' konstatiert werden, da sich 'Behinderung zum einen auf Ausprägungsgrade von Schädigungen in der Sozialisation konkreter Individuen bezieht und sich zum anderen aus gesellschaftlichen Konventionen ergibt, indem ein als Störung sichtbar gewordener Schädigungsprozeß mit der Feststellung „Behinderung“ und den damit verbundenen positiven (bzw. negativen) sozialen Sanktionierungen abgeschlossen werden soll' (433). Das zeigt sich besonders deutlich in dem von WYGOTSKI (1975) erwähnten Beispiel über die Blindheit. Unter Bezugnahme auf KOROLENKO führt er aus, daß die 'unfaßbare Dunkelheit' den Blinden in der Erfahrung als unmittelbares Erleben überhaupt nicht gegeben ist und der Zustand der Psyche keinerlei Schmerz darüber empfindet, daß die Augen nicht sehen. *"Die Blindheit als psychologischer Fakt ist keineswegs ein Unglück. Sie wird erst als sozialer Fakt zu einem solchen."* (69)

Im Kontext der vorausgegangenen Feststellungen werden wir wieder mit dem Begriff der 'Störung' konfrontiert, der bei BACH (1976) 'als weniger umfängliche, schwere oder dauernde Beeinträchtigung' (400) gebraucht und damit nur in quantitativer Unterscheidung synonym zu Behinderung definiert wird. SCHWORM (1975) warnt vor der synonymen Verwendung der Begriffe Störung und Behinderung und wertet dies 'als unzulässige Vereinfachung des Sachzusammenhanges' (104), ganz abgesehen davon, daß der Begriff der Störung bei BLEIDICK in der Medizin wurzelt und bei BACH in der pädagogischen Tradition steht. Versteht JANTZEN (1976) Störung *"als definitorische und zusätzlich beeinflussende soziale Variable, die jene Abschnitte des pathogenen Sozialisationsprozesses abdeckt, die bereits sozial sichtbar werden, aber noch nicht die Kennzeichnung „Behinderung“ rechtfertigen"* (433), steht auch er grundsätzlich in der Gefahr nur graduell abgestufter beziehungsweise synonyme Verwendung des Begriffes 'Störung' zum Begriff der Behinderung, wenn dabei sein 'Hinweis nicht berücksichtigt wird, der diesen Begriff

zur begrifflichen Fassung des Stadiums des Ettikettierungsprozesses (eines in seiner biologischen Ausstattung als auch in seiner Beziehung zur Umwelt beeinträchtigten Individuums), der im Sinne des symbolischen Interaktionismus (Diskreditierbarkeit) bzw. des Übergangs von der 'primären' zur 'sekundären' Deviation' (433) führt, für geeignet hält. Nur unter dem Aspekt der Erforschung der 'Verhältnisse zwischen den Verhaltensweisen' wird der Begriff der 'Störung' bei JANTZEN zu einem soziologischen und unter dem Aspekt der aufgezeigten Eingrenzung zu einem zentralen Begriff, der das dialektische Verhältnis zwischen Biologischem und Gesellschaftlichem zu bezeichnen vermag. Ansätze eines diesem Ansatz entsprechenden Verständnisses der autistischen Behinderung finden sich in den Arbeiten von FEUSER (1976, a, b, c); die bisher nahezu ausschließlich betriebene Erforschung des Erscheinungsbildes des kindlichen Autismus erkennt diese Beziehung nicht. SEVE (1975), der in einem Aufsatz über die 'Begabungsideologie' feststellt, daß alles dafür spricht, daß 'das Biologische im wesentlichen lediglich der Träger einer psychischen Entwicklung ist, die ihre Triebkraft und ihre Dynamik aus den Anregungen der gesellschaftlichen Welt erhält' (93), bestätigt mit dieser Aussage die Richtigkeit der Auffassung von JANTZEN (1976), der den die Persönlichkeitsentwicklung (der in ihrer biologischen Ausstattung und in der Beziehung zur Umwelt beeinträchtigten Individuen) eindeutig bestimmbareren Kausalfaktor (Kausalkomponente) begrifflich als 'Schaden, Mangel oder Defekt' bezeichnet und diesen darauf einschränkt, daß er einem pathogenen Sozialisationsprozeß eben nur zugrunde liegt (432). Um die Begriffsvielfalt zu reduzieren und dem Ausdruck zu verleihen, daß in vielen Fällen ein(e) 'eindeutig bestimmbar(e) Kausalfaktor oder Kausalkomponente' eruierbar ist, bezeichnen wir diesen in Anlehnung an v. BRACKEN als primären Defekt (Schaden, Mangel), nicht um den Defekt im Sinne traditioneller Behindertenpädagogik in eine Kausalkette zu stellen, aus der sich Behinderung als naturwüchsiges Phänomen im Sinne der ersten Bewegungsrichtung entwickelt, sondern um zu betonen, daß der primäre Defekt im Sinne von JANTZEN (1976) einen pathogenen Sozia-

lisationsprozeß einleiten kann, der sich 'zu jedem Zeitpunkt aus einem differenzierten Wechselverhältnis von Biologischem und Sozialem bestimmt' und von JANTZEN als 'Schädigung oder Beeinträchtigung' (432) begrifflich gefaßt wird. In Anlehnung an v. BRACKEN⁶³⁾ - aber gleichzeitig in Erweiterung um das von ihm in dieser Deutlichkeit noch nicht herausgestellte Wechselverhältnis von Biologischem und Sozialem - bezeichnen wir die Schädigungen oder Beeinträchtigungen als 'konsekutive Verbildungen', weil dieser Begriff im Hinblick auf ein erziehungswissenschaftliches Verständnis der Problematik besonders deutlich die Konsequenz der gesellschaftlichen Vor-enthaltung adäquater Sozialisationsbedingungen mit einzubeziehen vermag.

Ausgehend vom damit gewonnenen Diskussionsstand können wir den kindlichen Autismus unter Einbeziehung der bisher vorliegenden Forschungsergebnisse im Begriffssystem einer die Gesamtsituation des Kindes berücksichtigenden Behindertenpädagogik darstellen. Über die mit der Persönlichkeitsentwicklung des autistischen Kindes einhergehenden 'Störungen' (Jantzen, 1976, S. 433) ist im Rahmen der Autismusforschung ebenfalls noch nicht ausreichend gearbeitet worden. Vermittelt stellen sie sich dar in den als diagnostische Kriterien ausgewiesenen Verhalten der Kinder, die zwar als Spiegelbild traditioneller Behindertenpädagogik und Psychologie gesehen werden müssen, gleichzeitig aber den Bedeutungsgehalt der Gesamtsituation des autistischen Kindes implizieren und begreifbar machen, daß Autismus als Behinderung mehr sein muß als das Produkt eines biologischen Defizits und einer sozialen und pädagogischen Bedürftigkeit.

4.3.2 KRITERIEN DER DIAGNOSE DES KINDLICHEN AUTISMUS

WENDELER (1973) befürchtet in einem Übersichtsreferat zu neueren Forschungsergebnissen unter Bezug auf v. KREVELEN (1958), der feststellt, daß 'die Diagnostizierung des Autismus eine Gefahr bedeutet' (87), daß die Diagnose des frühkindlichen Autismus 'vielleicht sogar zu einer Modediagnose geworden ist' (283), und gibt unter Berufung auf ELGAR (1973) zu bedenken,

daß in der Pädagogik andere diagnostische Kriterien sinnvoll sein könnten als in der Medizin. WENDELER (1973) schreibt: *"Unter pädagogischem Aspekt - darin scheinen sich heute die meisten Fachleute einig zu sein - ist eine sehr strenge und exakte Abgrenzung des „Autismus“ weder notwendig noch angebracht."* Diese Aussage bleibt weitgehend unbegründet und vermittelt derart eher ein allgemeines Gefühl, als daß die besondere Bedeutung dieser Aussage dargelegt würde. Interessant ist, daß z. B. ELGAR (1973), nachdem sie eine ähnliche Forderung erhebt und feststellt, *"... aber für pädagogische Zwecke braucht man vielleicht eine ganz andere Klassifikation"* (193), mit der Aussage, *"Es gibt für mich gar keinen Zweifel, daß die Sprache das zentrale Problem darstellt."* (193), unmittelbar in eine symptomorientierte Betrachtung zurückfällt, wie wir sie besonders in der medizinisch orientierten Literatur vorfinden.

Sowohl für die allgemeine Diagnostik als auch für die Differentialdiagnose einzelner Erscheinungsbilder des kindlichen Autismus bleibt kennzeichnend, daß alle Autoren im Sinne der Findung diagnostischer Kriterien um die Zusammenstellung abweichender Verhalten autistischer Kinder bemüht sind, von denen bei einem Kind eine gewisse Anzahl eruierbar sein müssen, da jedes Verhalten für sich genommen auch bei späterhin als nicht behindert oder in anderer Weise behindert in Erscheinung tretenden Kindern zu beobachten ist. WENDELER (1973) folgert: *"Das diagnostische Problem besteht darin, daß (1) der „frühkindliche Autismus“ nicht an einem bestimmten einzelnen Symptom zu erkennen ist und daß (2) jedes einzelne Symptom, das für ihn kennzeichnend ist, auch bei vielen anderen Zustandsbildern auftreten kann."* (284) Beziehen wir in die heute gängige diagnostische Praxis, die sich vorwiegend zweier Möglichkeiten bedient, nämlich der Benennung weniger Merkmale, von denen eine bestimmte Anzahl vorhanden sein muß, die schon erörterte Unsicherheit der Klassifikation der verschiedenen Autismus-Syndrome (z. B. frühkindlicher Autismus, autistische Psychopathie, somatogener Autismus, psychogener Autismus, Pseudoautismus) und die besonders im anglo-amerikanischen Sprachraum bestehende Abgrenzung des kindlichen Autismus von

den sogenannten Kindheitspsychosen (weshalb in vielen Untersuchungen von psychotischen Kindern die Rede ist, ohne daß exakt feststellbar ist, welche Population von Kindern anhand welcher Kriterien damit gemeint ist) mit ein, erstaunt es nicht, daß die als diagnostische Kriterien fungierenden Verhalten eine Fülle kindlicher Störungen der Persönlichkeitsentwicklung abdecken und in Untersuchungen die Anzahl der einbezogenen Probanden höher liegt, als erwartet werden kann. Je nachdem welche psychologische Hintergrundtheorie herangezogen wird, verbreitert sich z. B. bei der Auswahl der Probanden für eine Untersuchung der diagnostische Fächer noch weiter.

Umgekehrt besteht sicher die Gefahr, daß Ergebnisse aus Untersuchungen, die auf einer entsprechenden Auswahl von Probanden basieren, autistischen Kindern zugeschrieben oder Ergebnisse aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum unüberprüft auf unser im deutschsprachigen Raum vorherrschendes Verständnis vom Autismus übertragen werden. Statistisch und empirisch noch so imponierende Untersuchungen, die unter dem Aspekt einer sich gegenwärtig weitgehend im 'Theorie-Vakuum' entwickelnden Sonderpädagogik, die dabei ist, eine 'geisteswissenschaftliche Entwicklungsphase der Erziehungswissenschaft zu überspringen' und zu einer 'theoriearmen Tatsachenswissenschaft' (Bittner, 1976, S. 405) zu werden, zustande kommen und von denen her nahezu ausschließlich der Grad der Wissenschaftlichkeit einer Arbeit bestimmt wird, müssen unter Berücksichtigung der genannten Problematik streng überprüft oder, wo dies durch differierende Begriffssysteme und breite diagnostische Auffächerung nicht möglich ist, mit entsprechenden Vorbehalten betrachtet werden. Obwohl differentialdiagnostische Betrachtungen, wie sie anhand der Arbeit von NISSEN (1971) dargestellt wurden, immer mehr in den Hintergrund treten und nach v. KREVELEN mehr allgemein vom kindlichen Autismus die Rede ist, der die differentialdiagnostische Auffächerung umspannt, wird der 'frühkindliche Autismus' (KANNER) doch besonders expliziert. Dies wird auch anhand der Arbeit von WEBER (1970) deutlich, die ihre Patientengruppen nach dem KANNER- und ASPERGER-Syndrom und nach Sonder-

fällen einteilt und wie viele andere Autoren zur Diagnose des frühkindlichen Autismus das Vorhandensein der autistischen Abkapselung sowie (zumindest die anamnestiche) Feststellbarkeit der Veränderungsangst, also der Nachweis der Kardinalsymptomatik für unverzichtbar hält. Einige gehen die meisten Autoren darin, daß die Symptomatik vor dem 30. Lebensmonat aufgetreten sein muß. Die sicherste Diagnostik kann zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr betrieben werden, worauf besonders WEBER (1970) verweist. RUTTER et al (1971) nennt drei entscheidende Symptome: Autistisches Verhalten gegenüber anderen Menschen, Verzögerungen der Sprachentwicklung und ritualistisches und zwanghaftes Verhalten. Ausgehend von der nach KANNER beschriebenen Kardinal- und Sekundärsymptomatik erfahren die 'Symptome des infantilen Autismus' bei KEHRER (1972/1973) eine umfangreiche Auflistung. Dazwischen wären wohl die von RENDLE-SHORT (Australien) und CREAK (England) aufgeführten 14 Punkte zur Diagnose des frühkindlichen Autismus anzusiedeln, die RENDLE-SHORT auch in einem Film verdeutlicht ⁶⁴).

Beziehen wir unsere Hinweise zur Diagnose des kindlichen Autismus auf die bisher geführte Diskussion, wird besonders anhand der 'Alarmzeichen' deutlich, wie in einer am Defizit an ... orientierten Verhaltensbeschreibung des autistischen Kindes die beiden in der Konstituierung von Behinderung festgestellten Bewegungen in bunter Reihe ihre Entsprechung finden. Damit wird ein Kind, noch ehe eine autistische Behinderung endgültig diagnostiziert wird, bereits auf der Ebene des Auftauchens eines Defektes, der einen pathogenen Sozialisationsprozeß einleiten kann, bzw. bei der Feststellung spezieller pädagogischer und/oder sozialer Bedürfnisse als behindert qualifiziert.

ALARMZEICHEN ⁶⁵) zur frühzeitigen Erkennung möglicher Störungen (ab zweite Hälfte des 1. Lebensjahres):

- (1) *"Ihr Baby nimmt nichts in den Mund? - Dann wird es vielleicht eine schwere Verzögerung seiner Entwicklung erleiden!*
- (2) *Es will nicht trinken oder kaut nicht? - Dann wird es vielleicht spät, ungenügend oder nie sprechen lernen!*
- (3) *Es reagiert nicht auf Anruf? - Dann könnte es vielleicht taub oder wahrnehmungsgestört sein!*

- (4) *Es beobachtet nicht und ahmt auch nicht nach? - Dann ist es vielleicht blind oder kontaktgestört!*
- (5) *Es ist ein auffallend ruhiges Baby? - Dann wird es vielleicht weniger leisten können, als es seiner Intelligenz entspricht!*
- (6) *Es hat alarmierende Ängste, vor allem bei räumlichen und/oder dinglichen Veränderungen? - Dann ist es vielleicht psychisch schwer gefährdet!*
- (7) *Sein Tun erstarrt in Stereotypen? - Dann wird es sich vielleicht nicht mehr weiterentwickeln, wenn Sie ihm nicht helfen!*
- (8) *Es interessiert sich nicht für seine Umwelt? - Dann könnte es vielleicht ein in sich selbst zurückgezogenes (autistisches) Kind werden."*

Einfache Wenn-Dann-Relationen, die das Märchen von der besseren Intelligenz im Verhältnis zur sichtbaren Leistungsfähigkeit (siehe Punkt (5) kolportieren, fassen dynamische Prozesse einer Persönlichkeitsentwicklung in statische Festschreibungen, reduzieren das sich aus einem dialektischen Verhältnis von Biologischem und Sozialem sich Ergebende auf moralisierende Kategorien oder in die Verantwortlichkeit der Eltern, die ihr Kind 'so wenig wie möglich allein lassen sollen', 'nicht zögern dürfen' zum Kinderarzt zu gehen, da das Kind sonst seelisch krank oder verhaltensgestört würde. Sind diese 'Alarmzeichen' auch unter dem Aspekt möglichst umfassender, breiter und wirksamer Aufklärung gedacht, bleibt die Frage, ob auf diese Weise nicht ein Mindestmaß an Sachlichkeit unterschritten und Eltern mehr moralisch diszipliniert als informiert werden. Eine detaillierte Analyse solcher Kriterien-Kataloge bleibt unter Berücksichtigung des Kontextes, in dem sie hier stehen, und unter Hinblick auf das Anliegen dieser Arbeit verzichtbar.

Eine andere die Verhalten von Säuglingen und Kindern differenziert berücksichtigende Darstellung unter dem Aspekt diagnostischer Kategorien finden wir in der Empfehlung der Bundesvereinigung der Lebenshilfe (1972) 'Zur Erziehung von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen':

"A. PERSONENKREIS

- S ä u g l i n g e mit autistischen Verhaltensweisen*
- *sind oft übermäßig ruhig*
 - *nehmen keinen Blickkontakt auf*
("verlorener Blick, Hindurchschauen")

- zeigen oft keine Lächelreaktion (d. h. erwidern ein Lächeln nicht)
- reichen nicht die Arme der Mutter entgegen, um aufgenommen zu werden
- sind Liebkosungen gegenüber oft gleichgültig oder lehnen sie ab
- erscheinen oft taub oder schwerhörig, blind oder sehbehindert
- haben oft Schlafstörungen (Ein- und Durchschlafstörungen)
- zeigen eine verspätete seelische und motorische Entwicklung

K i n d e r mit autistischen Verhaltensweisen

- haben eine schwere Kontaktstörung, vor allem zur personalen Umwelt
- nehmen daher am Geschehen ihrer Umwelt kaum teil
- können zunächst von sich aus keine emotionalen Beziehungen aufbauen
- finden später besser Kontakte zu Erwachsenen als zu Kindern
- verhalten sich in der späten Kindheit und im Jugendalter häufig sozial unangepaßt
- haben vielfach etwa vom 2. Lebensjahr an Angst vor Veränderungen in ihrer Umgebung und haften zwanghaft an Gewohnheiten

Dies kann sich z. B. darin äußern, daß die Kinder im Rahmen ihrer jeweiligen Wahrnehmungsfähigkeit

- auf ganz bestimmte Nahrung fixiert sind
- neue Kleidung ablehnen
- auf der Benutzung bestimmter Wege beharren
- keine Veränderung in der elterlichen Wohnung und der gewohnten Umgebung dulden
- auf einen bestimmten Tagesablauf festgelegt sind
- in der späteren Kindheit eine pedantische Ordnungsliebe zeigen.

Diese Verhaltensweisen sind mitunter auch stärker durch elterliche Einflüsse bedingt.

K i n d e r mit autistischen Verhaltensweisen

- haben charakteristische Sprachauffälligkeiten
- die Sprachentwicklung ist, sofern sie nicht ganz ausbleibt, erheblich verzögert
- anfänglich ist die Sprache ohne kommunikative Funktion, d. h. es findet sich eine reine Echo-Sprache, Wörter und Sätze werden genau so wiederholt, wie sie das Kind von seinem Gegenüber hörte
- die Worte „ich“ und „nein“ werden erst sehr spät verwendet, das Kind spricht lange von sich in der dritten Person
- Sprachstereotypien zeigen häufig keinen Bezug zur realen Situation
- die Sprechweise ist oft monoton

- finden eher Kontakt zu einzelnen Dingen als zu Menschen ihrer Umwelt, von denen die Kontaktaufnahme stets ausgehen muß
- können zu einzelnen Gegenständen einen übermäßig engen Bezug gewinnen

K i n d e r mit autistischen Verhaltensweisen

- zeigen häufig eine Geräuschüberempfindlichkeit,
- psychomotorische Auffälligkeiten:
stereotype motorische Bewegungen
(z. B. Fingerspiele dicht vor den Augen),
motorische Unruhe (die von motorischer Verlangsamung abgelöst werden kann),
Augen und Ohrenbohren, Zehenspitzengang
- Angst und Schreianfälle sowie Lachekrampfen
- werden oft ohne ersichtlichen Grund aggressiv, auch gegen sich selbst
- besitzen eine geringe Konflikttoleranz
- nehmen reale Gefahren (z. B. im Straßenverkehr) nicht entsprechend wahr
- sind sehr schwer zu motivieren
- haben die Tendenz, nur ihre eigenen Strebungen durchzusetzen
- hantieren oft mit Dingen, ohne deren Zweck zu berücksichtigen
- zeigen oft Vorliebe für Musik" (151/152)

Dieser Katalog verweist bereits auf verschiedene Problemstellungen, wie z. B. auf die Wahrnehmungsfähigkeit, darauf, daß 'Verhaltensweisen mitunter auch stärker durch elterliche Einflüsse bedingt seien' sowie darauf, daß 'die genannten Verhaltensweisen nicht selten in komplexen Zusammenhängen mit geistiger Behinderung stehen' (152), was im Anschluß an den Katalog zum Ausdruck gebracht wird.

Viele der in diesem Katalog genannten Merkmale finden sich auch in dem umfassenden Katalog von KEHRER (1972/1973), der ebenfalls als Handreichung des Vereins 'Hilfe für das autistische Kind e. V.' herausgegeben wurde:

"Symptome des infantilen Autismus

A. STÖRUNGEN DER BEZIEHUNGEN ZUR UMWELT

1. Veränderungen der Wahrnehmung

- a) Kinder betasten, beklopfen, belecken Gegenstände und Menschen
- b) Schnuppern und Riechen an Gegenständen
- c) Beschäftigung mit dem eigenen Körper
(Betasten, auf dem Boden rutschen etc.)

- d) Kinder werden durch bestimmte Geräusche fasziniert
- e) sie hören gern Musik (Singen)
- f) sie lieben plätscherndes Wasser
- g) sie schauen gedankenvoll vor sich hin
- h) sie reagieren nicht auf die Umgebung
- i) sie scheinen taub oder schwerhörig zu sein
- k) sie scheinen gefühllos gegenüber Schmerz und Kälte
- l) sie spielen auch im dunklen Raum
- m) sie haben kaum Angst vor realen Gefahren
(große Höhe, Feuer etc.)

2. Kontaktstörung

- a) Kinder schauen durch Personen hindurch
- b) sie wenden bei Ansprache den Blick ab oder verstecken die Augen
- c) sie strecken der Mutter nicht die Arme entgegen
- d) sie schmiegen sich nicht an
- e) sie reagieren nicht auf ihre Umgebung; es fällt schwer, ihre Aufmerksamkeit zu gewinnen
- f) sie behandeln Personen wie Sachen
- g) sie scheinen am glücklichsten, wenn man sie alleinläßt
- h) sie nehmen evtl. durch Neckern, Ärgern oder Zerstören Kontakt auf

B. MOTORISCHE BESONDERHEITEN

1. Stereotypien

- a) Rhythmisches Schaukeln, mit dem Kopf wackeln
evtl. Schlagen bis zur Selbstbeschädigung
- b) Klopfen mit Gegenständen, evtl. rhythmisch (s.a.A1.a)
- c) unentwegtes Drehen kleiner Gegenstände (wie Kreisel)
- d) Bewegungsstereotypien, die wie Gesten wirken
(Hand wie zum Schwur heben und drehen, in die Innenfläche der Hand blicken, Personen auf die Schulter klopfen)
- e) Zehengang häufig
- f) manieriertes Gehen (Stelzen, Hüpfen etc.)

2. Handlungen mit Zwangscharakter

- a) Sammeln kleiner Gegenstände
- b) Beschäftigung mit kleinen Insekten
- c) stereotypes Anordnen und Aufreihen von Gegenständen und Bildern
- d) langes Spielen immer mit den gleichen Gegenständen
- e) zwanghaftes Streben nach Ordnung
- f) zwanghaftes Streben nach dem gewohnten Gleichmaß
- g) Angst oder Zorn bei Änderung des Gleichmaßes
- h) sich wehren gegen das Erlernen neuer Dinge

3. Koordination

- a) Geschicklichkeit, z. B. bei Springen, Balancieren
- b) geschickte Feinmotorik

4. Aktivität

- a) allgemeine Unruhe
- b) gesteigerte physische Aktivität
- c) Störung des Tag- und Nachtrhythmus
- d) Wutausbrüche, gelegentlich unbegründet

C. BESONDERHEITEN DER KOMMUNIKATION

1. Sprache

- a) Rückgang der Sprache nach ersten Ansätzen im frühen Kleinkindalter
- b) völliger Mutismus
- c) verspätete oder ausbleibende Sprachentwicklung
- d) Artikulationsstörungen (fehlende Konsonanten etc.)
- e) Störungen der Sprachmelodie
Verschiebung der Akzente
- f) Echolalie
- g) außergewöhnlich lautes oder leises Sprechen
- h) mangelnde Satzbildung
- i) fehlerhafte Benennung von ähnlichen Gegenständen
- k) Vertauschen von Personalpronomen und Personennamen
- l) „nein“ wird häufiger gebraucht als „ja“
- m) falsche Anwendung von Partikeln und Präpositionen
- n) Sprache wird besser verstanden als selbst angewandt
- o) skurriler Gebrauch von Wörtern

2. Sprachfreie Kommunikation

- a) Versuch der Verständigung durch Gesten
- b) bei Wünschen Hinführen zum Objekt
- c) Vorliebe für sprachfreie Kommunikation auch bei entwickelter Sprache
- d) Kommunikation durch negative Kontaktaufnahme
(Necken, Ärgern, Zerstören s.a.A2.h)
- e) Ausstoßen von unartikulierten Lauten

D. EMOTIONELLE BESONDERHEITEN

1. Gesichtsausdruck

- a) intelligent, evtl. listig
- b) versonnen
- c) traurig
- d) unmotiviertes Lächeln oder Lachen

2. Verhalten

- a) abweisend
- b) unruhig (ständiges Hin- und Herlaufen)
- c) Zornausbrüche bei nicht immer erkennbaren Anlässen
- d) unerwartete und unbegründete Aggressionen
(z. B. Stechen, Schlagen, Finger in die Augen einer anderen Person bohren)
- e) Neigung zu Selbstgesprächen, evtl. mit zwei Rollen
- f) Bedürfnis nach Bestrafung
- g) Selbstbeschädigung (s.a.B 1.a)
- h) Waghalsigkeit auf der einen, unbegründete Angst auf der anderen Seite
- i) Einnässen, Einkoten
- k) eigentümliche Eßgewohnheiten (z. B. Unersättlichkeit, Stopfen, Würgen, Spucken, Weigerung zu schlucken, viel trinken)
- l) Stimmungsschwankungen, manchmal abhängig vom Wetter. Kinder sind im allgemeinen freundlich

E. SONSTIGES

1. Zunehmender Entwicklungsrückstand als Folge des Autismus
2. Gutes Gedächtnis, vor allem für örtliche und zeitliche Gegebenheiten
3. Umschriebene positive intellektuelle Leistungen
4. Liebe zur Musik (hören, singen, tanzen s.a.A1.e)" (Handreichung)

Die Gliederung dieses Kataloges in A. bis E. spiegelt die Orientierung an der Kardinal- und Sekundärsymptomatik des frühkindlichen Autismus wieder und erinnert an die drei Punkte, die RUTTER et al (1971) benannte.

Schließlich sei noch auf die 14 Punkte zur Diagnose des frühkindlichen Autismus nach RENDLE-SHORT und CREAK verwiesen, von denen 'in der Rückschau sieben oder mehr dieser Auffälligkeiten' vorliegen müssen, die den Verdacht eines frühkindlichen Autismus bestärken:

"14 Punkte zur Diagnose des frühkindlichen Autismus

- (1) Kontaktschwierigkeiten zu anderen Menschen (Erwachsenen und Kindern einschließlich der Mutter) und Ablehnung von Zärtlichkeiten, auf den Arm genommen werden etc.
- (2) mangelhaft ausgeprägte Sinnestätigkeit (optische und akustische Unansprechbarkeit) sowie häufiger Verdacht auf Taubheit in den ersten Lebensjahren
- (3) Widerstand gegen Veränderungen und Abweichungen vom Gewohnten (Ablehnung, Neues zu erlernen oder Vertrautes in abgewandelter Form anzunehmen, z. B. das Essen - und Ablehnung räumlicher und/oder dinglicher Veränderung)
- (4) kein Erkennen von realen Gefahren (Auto, elektrische Geräte etc.)
- (5) schwere Sprachauffälligkeiten (fehlende, späte oder sonst auffällige Sprachentwicklung wie Echolalie, Vertauschen von Du und Ich, Sprachstereotypien ohne Bezug zur Situation, Monotonie, Äußern von Wünschen durch Hinführen oder Gebärde anstelle einer lautlichen Verständigung)
- (6) Stimmungslabilität (Ausbrüche von Lachen, Weinen oder Wut bei geringem oder für andere nicht sichtbarem Anlaß)
- (7) auffällige körperliche Überaktivität (z. B. Hin- und Herlaufen)
- (8) kein Blickkontakt (Wegschauen oder Hindurchschauen)
- (9) übermäßige Bindung an Einzelobjekte (aber nicht vergleichbar mit normaler Beziehung zu einem Lieblings-spielzeug)

- (10) *Hantieren mit Gegenständen oder Eigenschaften ohne Berücksichtigung der eigentlichen Funktion (der Auf- forderungsscharakter des Materials wird nicht beachtet)*
- (11) *stereotype Spielgewohnheiten*
- (12) *Selbstuntersuchung (Teile des eigenen Körpers werden in kleinkindhafter Art immer wieder betrachtet wie ein nicht zum Kind gehörender Gegenstand (z. B. die Hände)*
- (13) *herausragende Einzelfähigkeit, die nicht dem übrigen Gesamtentwicklungsrückstand entspricht*
- (14) *Abkapselung (Zurückziehen in sich selbst und Benutzen der Eltern wie einen Gegenstand, um die Wünsche durchzusetzen. Bei Nachgeben der Eltern Verstärkung der Verhaltensstörung bis zur Kettenreaktion eines ständigen Fehlverhaltens sowohl bei den Eltern wie beim Kind), fehlende oder mangelnde Nachahmungsfähigkeit" (Handreichung)*

4.3.3 ZUSAMMENFASSUNG UND ÜBERLEITUNG

FRYE (1968), die zu der Überzeugung gekommen ist, 'daß es sich beim frühkindlichen Autismus um ein Steckenbleiben in ersten Entwicklungsansätzen handelt, aus denen der Autist nur mit sehr liebevoller, geduldiger, aber fester langwährender Arbeit herauszuholen ist' (24), hat sich in ihrer Arbeit (wohl der umfangreichsten, die es zum frühkindlichen Autismus gibt) besonders mit der Darlegung langfristiger Entwicklungsverläufe und der Diskussion pädagogischer Problemstellungen beschäftigt. Wenn die Ergebnisse zum letzteren Problem sich im 4. Kapitel der Arbeit als 'Grundlagen für die Behandlung' auch in einer Merkmalsbeschreibung autistischer Kinder niederschlagen, die z. T. streng symptomorientiert ist, vermögen uns die von FRYE benannten Kriterien im Kontext der Ausführungen, in denen sie stehen, dennoch eine über rein diagnostische und klassifizierende Fragen hinausweisende Orientierung zu geben und auf die Komplexheit der Verhalten autistischer Kinder aufmerksam zu machen. Damit werden wir mit der Arbeit von FRYE, deren Titel 'Fremde unter uns' einer die autistischen Kinder ebenfalls mystifizierenden Begrifflichkeit nicht entbehrt, auch auf den engen Zusammenhang zwischen nosologischer, ätiologischer und pathogenetischer Theorie und der Therapie, Behandlung und Pädagogik des autistischen Kindes verwiesen. Bei der Betrachtung der ätiologischen Aspekte des kindlichen Autismus haben wir diese Problematik bereits

tangiert. Abschließend wirft sich jedoch besonders die Frage auf, inwieweit eine Einheit von Beschreibung und Behandlung des autistischen Kindes besteht, inwieweit Behandlungs- und Therapieversuche in ihrer Rückwirkung die Beschreibung des Autismus-Syndroms beeinflussen und welche Effektivität Behandlungsmethoden beschieden ist, die nicht an einer die Gesamtsituation des autistischen Kindes umfassenden Einschätzung seiner Situation orientiert sind.

Wir hatten schon an anderer Stelle festgestellt, daß Bemühungen um Erziehung und Bildung autistischer Kinder noch kaum Eingang in die pädagogische Diskussion gefunden haben, sondern Förderungsbemühungen vielmehr auf der Ebene von Behandlung und Therapie, von einer medikamentösen Beeinflussung bis hin zur Elektroschocktherapie, von der Psychotherapie bis hin zur Verhaltenstherapie in Erscheinung treten. Damit besteht tatsächlich eine enge Verflechtung zwischen den auf medizinischer und psychologischer Basis und in der traditionellen Behindertenpädagogik geleisteten Beschreibungen des kindlichen Autismus und der Behandlung der Kinder.

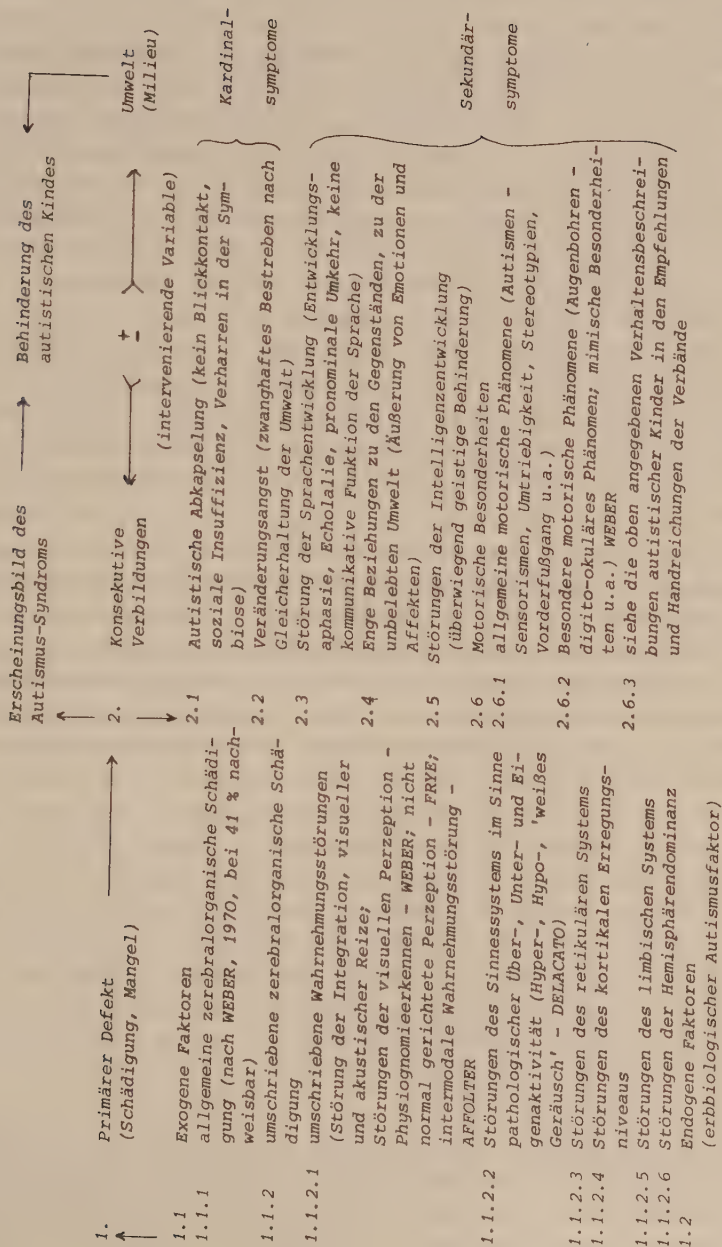
Die von FRYE (1968) vorgenommene Beschreibung der Merkmale autistischer Kinder möge uns zusammenfassend (als wohl am weitesten fortgeschrittener Beschreibungsversuch) dazu dienen, den Stand einer eindimensionalen Beschreibung des kindlichen Autismus als konstituierendes Moment der Behinderung des autistischen Kindes im Sinne der aufgezeigten Doppelbewegung zu reflektieren.

Die Autisten sind:

- (1) "von Geburt an nicht zu einem normalen sozial-emotionalen Kontakt fähig" (426)
- (2) sie sind "formalistisch" (427),
- (3) sie haben 'ein gutes Verhältnis zu bestimmten Gegenständen',
- (4) sind 'im taktil-kinästhetischen Empfinden gefangen',
- (5) sind "Ich-Schwach" (428)
- (6) sie haben ein "sehr gutes Gedächtnis",
- (7) eine 'zerstückelte Motorik, die sehr gut zu ihrer ungeschmeidigen Emotionalität paßt',
- (8) sie zeigen 'Störungen in Wahrnehmung und Begriffsbildung' (429),

- (9) eine 'verspätete Sprachentwicklung' (431),
- (10) 'im allgemeinen einen großen Entwicklungsrückstand' (433)
- (11) und 'hin und wieder im Bereich des ästhetischen und/oder des Gemüthaften innerhalb bestimmter Grenzen die Möglichkeit zu gutem Einfühlen' (434).

Am Ende des ersten Teils dieser Arbeit bleibt uns aus der Sicht kritischer Behindertenpädagogik im Sinne einer Einschätzung der Ergebnisse der Autismusforschung nur die Feststellung, daß sie zwar das Erscheinungsbild des Autismus-Syndroms umspannt, nicht aber die Gesamtsituation des autistischen Kindes zu erforschen vermag. Fassen wir unter Berücksichtigung der gewählten Terminologie die das Erscheinungsbild des kindlichen Autismus konstituierenden Forschungsergebnisse zusammen, ergibt sich eine die einlinige Bewegung des Entstehungsprozesses der autistischen Behinderung in der traditionellen Behindertenpädagogik widerspiegelnde Skizze, in der die gesellschaftlichen Verhältnisse im Sinne eines statischen Milieus als soziale Variable im Entstehungsprozeß der Behinderung in Erscheinung treten. So wird Behinderung des autistischen Kindes zu einer Verhaltensqualität, die als naturwüchsiges Phänomen beschrieben wird.



(Zusammenfassende Darstellung der das 'Erscheinungsbild des kindlichen Autismus' konstituierenden Elemente im Sinne traditioneller Behindertenpädagogik)

Entwicklungs-, sozial- und tiefenpsychologische Aspekte geben vorrangig den wissenschaftlichen Hintergrund ab für eine Reduzierung des Problems der Behinderung auf ein individual-pathologisches Problem. Die vorwiegend medizinisch gefaßten, organischen Faktoren begründen die verminderte Seinsqualität des Individuums; unter dem Aspekt anthropologisch-wertphilosophischer Orientierung entsteht die Ontologisierung und Verobjektivierung des Behinderten. Da der Mensch durch den vorgängigen Prozeß einer auf der Basis der Nichterfüllung gesellschaftlicher Minimalvorstellungen beruhenden Diskreditierung und Diskriminierung aus der Gesellschaft ausgestoßen und erst damit zum psychologisierbaren Wesen wird, werden die genannten Wissenschaften nur punktuell gewisse Phänomene, nicht aber die Gesamtsituation des autistischen Kindes erfassen können. Eine solche Beschreibung und Einschätzung des kindlichen Autismus kann nicht nur als eine Variable möglicher Forschung angesehen, sondern muß als falsch beurteilt werden.

Durch die Zuschreibung von Behinderung ist im Sinne des 'Doppelcharakters der Behinderung' eine negative gesellschaftliche Sanktionierung Behinderter heute noch immer die Regel. Die genannten Mechanismen leiten im Sinne des 'Doppelcharakters von Behinderung' einen wiederum Behinderung produzierenden circulus vitiosus ein. Daß diese Prozesse, wie sie FOUCAULT (1972) in einer historischen Betrachtung herausstellt, nicht längst Geschichte sind, sondern heute noch bis in den Bereich der Behandlung autistischer Kinder hineinwirken, daß nicht nur das 18. Jahrhundert eine rotierende Maschine erfand, in der man Geisteskranke in Rotation versetzte, um die starr auf eine Wahnidee fixierten Geister wieder in Bewegung zu bringen' (111), sondern auch noch im 20. Jahrhundert in verblendeter Fixierung auf die einlinig-kausale Bestimmung von Krankheit beziehungsweise der Behinderung Menschen sinnlos gequält werden, wird aus folgendem Bericht von WING (1973) deutlich:

"Welche Behandlung erfolgen kann, wenn eine Diagnose wie „Schizophrenie“ gestellt wird - auch wenn nur als Analogie - sieht man am Beispiel des Vorgehens von Bender (1954), die nach eigenen Angaben in 20 Jahren eine Reihe von 850 Fällen gesammelt hat. Sie hielt es für notwendig, „das Kind aus dem angstbesetzten Elternhaus in eine Klinik zu holen“ und führte bei 500 Kindern eine Elektroschocktherapie durch, „um die biologische Reifung zu stimulieren, die primitive embryonische Plastizität zu strukturieren, um bei den autistischen Kindern

die Angst aus der Erstarrung zu lösen und um beim pseudo-neurotischen Kind die Angst zu reduzieren". Von den Kindern, die Elektroschocks erhielten, waren 120 noch nicht sieben Jahre alt." (38)

In Anbetracht solcher Folgen eines die Dialektik von Biologischem und Sozialem im Entstehungsprozeß der Behinderung permanent negierenden Wissenschaftsverständnisses müssen die Bemühungen neuerer Ansätze in der Behindertenpädagogik nicht nur mit allem Nachdruck gefördert, sondern auch deren unsachliche, provokatorische Verunglimpfung - und sei es auch durch führende und berufene Vertreter traditioneller Heil- und Sonderpädagogik, die neueren Bemühungen allenfalls eine 'löbliche Absicht' entnehmen - nicht nur als Rhetorik in wissenschaftlichen Kontroversen gewertet, sondern schärfstens zurückgewiesen werden. Es wäre in entsprechenden Untersuchungen endgültig der Nachweis zu erbringen, daß die Vertreter einer anthropologischen Orientierung der Behindertenpädagogik hinsichtlich einer die Totalität von Behinderung betreffenden Aussage schon im System ihrer Wissenschaft irren, wenn sie die Instinktentbundenheit des Menschen und seine damit gegebene anthropologische Sonderstellung unter den Lebewesen nicht als biologische Bedingung seiner Freiheit erfassen und erkennen, daß der Mensch 'dank diesem Fehlen aufgerufen ist, selbst die Verhaltensformen zu konstruieren, die dann seine Einordnung in die Welt und daher seine eigene Persönlichkeit ausmachen' (SEVE, 1973, S. 158). SEVE (1973) schreibt:

"So läßt man hinter der Dürftigkeit der biologischen Ausstattung des Individuums bei seiner Geburt den fabelhaften Reichtum seiner gesellschaftlichen „Ausstattung“ verschwinden, macht man ein „quasi totales Fehlen einer vorherbestimmten Einordnung“ aus dem kraß augenfälligen Sachverhalt der totalen vorherbestimmten Einordnung des Individuums in eine bestimmte Welt von gesellschaftlichen Verhältnissen und verflüchtigt somit die Notwendigkeit der individuellen Lebensprozesse hinter dem nicht mehr ganz neuen Mythos der Freiheit eines „Ich“, den die sogenannte wissenschaftliche Psychologie kritiklos von der traditionellen Philosophie übernimmt." (158/159)

Unter diesem Aspekt findet die an Psychologie und Behindertenpädagogik in bezug auf die wissenschaftliche Erforschung und Beschreibung von Behinderung zu übende Kritik einen gemeinsamen Nenner. Sie wäre auf den Begriff zu bringen, indem

festgestellt wird, daß sowohl Psychologie als auch traditionelle Behindertenpädagogik in eine Theorie der Individualitätsformen verstrickt sind, von der sie in gleicher Weise herkommen und auf die sie abzielen. Analog der Kritik von SEVE (1973) an SHELTON könnte das in gleicher Weise wiederum beiden Wissenschaften implizierte Ziel darin gesehen werden, daß sie 'die Subsumierung der Individuen unter bestimmte gesellschaftliche Verhältnisse zu verbessern' trachten, 'unter Verhältnisse, die selbstverständlich nicht in Frage gestellt werden und sogar noch konsolidiert werden sollen, indem die Individuen möglichst gut unter sie subsumiert werden' (223).

Das durch die traditionelle Behindertenpädagogik im Spiegel der psychologischen Wissenschaften auf den Defekt und die Behinderung reduzierte Verständnis der Autismus-Syndrome erlaubt heute keinen Begriff (und das meint begreifen) des kindlichen Autismus, der über die von ASPERGER (1968) gegebene Definition hinausginge. Er schreibt: *"Als 'autistisch' kann man Verhaltensstörungen sehr verschiedener Genese bezeichnen, die sehr wohl unterschieden werden können und auch unterschieden werden müssen - die aber doch im gesamten Charakter und in subtilen Einzelheiten große Ähnlichkeit aufweisen. Autistisches Verhalten hat seine besondere Klangfarbe, die für den Erfahrenen unverkennbar ist; die ganze Persönlichkeit erscheint von da aus 'durchstrukturiert', die Ausdruckserscheinungen wie die besondere Denk- und Erlebnisweise entsprechen einander genau."* (143)

Das Diktat des Defektes bestimmt die differentialdiagnostische Abgrenzung der Autismus-Syndrome ebenso wie die Struktur der Persönlichkeit autistischer Kinder, die Ausdruckserscheinungen wie die Denk- und Erlebnisweise und setzt gleichzeitig damit die Grenzen gegenüber einer Äquivalenz seiner biologischen Individualität im Gesellschaftlichen. Die Persönlichkeit auch des autistischen Kindes kann nach SEVE (1973) nur verstanden werden 'als ein lebendiges System von gesellschaftlichen Verhältnissen zwischen den Verhaltensweisen' (194). Damit ist deutlich, daß Persönlichkeit nicht in einer Loslösung von den gesellschaftlichen Bedingungen rein im psychobiologischen Be-

reich erfaßt werden kann, aber auch festgestellt, daß sie nicht ausschließlich in den sozialen Bedingungen aufgehen kann und darf. Das bedeutet jedoch nicht, entsprechend dem Hinweis von SEVE (1973), daß der 'Mensch weiterhin ein biologisch bestimmtes Wesen sei, doch seine Art es zu sein, sei, sich gesellschaftlich zu bestimmen', auf die Erklärung der konkreten Einmaligkeit jedes Individuums zu verzichten. Die zu bewältigende Schwierigkeit wäre, zu verstehen, 'daß das Individuum ein malig im wesentlich Gesellschaftlichen und gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit ist' (237).

Damit stellt sich für den Psychopädagogen nach SEVE (1975 a) das grundlegende Problem des 'theoretischen und praktischen Zugangs zu konkreten Individuen, also zu Lebewesen, deren Persönlichkeit notwendigerweise unter dem Gesichtspunkt der unmittelbaren Ganzheit aller Aspekte der Individuation erfaßt wird' (17). Dieses Problem umschreibt im wesentlichen die im zweiten Teil der Arbeit anzugehenden Aufgaben, nämlich den Zugang zum autistischen Kind unter Berücksichtigung der Ganzheit aller Aspekte seiner Sozialisation zu finden, ohne seine Individualität zu verabsolutieren oder es im Sozialen aufgehen zu lassen. Teilweise drückt sich dieser Aufgabenbereich im ersten Stigma-Paradigma bei THIMM (1970) sowie in dem von BITTNER (1976) angeregten Aufgabenkatalog aus. THIMM (1975) schreibt: *"Behinderung wird nicht als Eigenschaftspotential aufgefaßt, das sich im Verhalten des Behinderten aktualisiert, und das auf bestimmte Faktoren ursächlich zurückführbar ist, sondern als soziale Beziehung. Die statische Beschreibungsebene wird zugunsten einer prozessualen, einer reflexiven Sichtweise aufgegeben, einer Sichtweise, die nicht „in“ den Normen, sondern „über“ die Normen denkt (Steinert, 1973, 14)."* (154)

BITTNER (1976) hält u. a. folgende Forschungsthemen für besonders wichtig: 'die Interaktion zwischen Mutter und Kind, Lebensläufe Behinderter (aus persönlichkeits-psychologischem Interesse); ferner die 'Entwicklung von Spiel, zeichnerischem Gestalten etc. und typische Konfliktsituationen bei behinderten Kindern (z. B. Kontakt nehmen bei Autisten, Grenzen setzen

bei Verhaltensgestörten und Geistigbehinderten)' (408).

Damit wird das Verständnis des Werdens der Persönlichkeit zum Schlüssel zur Lösung des sich jetzt vor uns eröffnenden Problems. SEVE (1975) schreibt dazu:

"Daher ist nichts zugleich einfacher und schwieriger, als Klarheit zu erhalten über das Werden einer Persönlichkeit: leicht, denn sie kann wie in einem offenen Buch aus den gesellschaftlichen Beziehungen, die die Basis der Biographie bilden, abgelesen werden; schwierig, denn die Einmaligkeit der Beziehungen zwischen dieser Biographie und diesen gesellschaftlichen Beziehungen ist unerschöpflich und oft überraschend." (94)

Am Ende des ersten Teils der Arbeit sehen wir uns wieder auf einen Anfang verwiesen. Die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten artikulieren sich in Ausführungen von AFFOLTER (1972), mit denen wir dieses Kapitel einleiteten. Sie schreibt:

"Wieder griff ich zur Literatur, versuchte, ein genaues Bild der Schwierigkeiten dieser Kinder zu erhalten und Informationen zu gewinnen, wie diese Schwierigkeiten therapeutisch in Angriff genommen werden sollten. Hoffnungsloses Unterfangen!

Das einzige Resultat meiner Bemühungen war das Bewußtsein einer klaffenden Wissenslücke auf diesem Gebiet. Ich faßte den Entschluß, die wohlklingenden Klassifizierungen zu vergessen, jedes Kind einzeln und möglichst umfassend zu untersuchen, dann die Therapie auf seine speziellen Schwierigkeiten hin individuell aufzubauen.

Dies wurde eine faszinierende Aufgabe!" (94/95)

II. TEIL

DIE GESAMTSITUATION DES AUTISTISCHEN KINDES UNTER DEM
ASPEKT DES WERDENS SEINER PERSÖNLICHKEIT

5. ZUM VERSTÄNDNIS DES KINDLICHEN AUTISMUS IM RAHMEN DER BEHINDERTENPÄDAGOGIK

Die Ausführungen zum ersten Teil dieser Arbeit konnten verdeutlichen, daß der kindliche Autismus im Sinne der Vielfalt seiner Klassifikation heute vorwiegend als multifaktoriell verursachte Krankheit angesehen wird, die als ein Syndrom in Erscheinung tritt. Im Rahmen der Behindertenpädagogik wird er als eine vom organischen Defekt der Kinder ausgehende erhebliche Beeinträchtigung ihrer Sozial- und Bildungsfähigkeit angesehen. Entsprechend ist der kindliche Autismus als Behinderung aufzufassen.

Obwohl das Erscheinungsbild des kindlichen Autismus durchgehend als Syndrom verstanden wird, bleiben die Erklärungsversuche einer eindimensional-additiven Betrachtungsweise im Sinne der Summation einzelner Verhaltensmerkmale unhinterfragt verhaftet. Einzelne in ihrer Ausprägung als Merkmale des kindlichen Autismus imponierende Symptome wurden isoliert untersucht und unter dem Aspekt daraus abzuleitender Therapiemaßnahmen abgehandelt beziehungsweise auf eine für das gesamte Erscheinungsbild des kindlichen Autismus verantwortliche ätiologische Komponente reduziert. Als Resultat einer solchen 'althergebrachten atomistischen Auffassung der Entwicklung des Kindes' wurde dieses, wie BOSHOWITSCH (1970) feststellt, quasi 'in mehrere Teile zerlegt' und entsprechend 'in Einzelteilen' (22) erzogen.

Ein solches Vorgehen kann auch damit nicht hinreichend begründet werden, daß im Vordergrund dieser wissenschaftlichen Bemühungen die Lösung von Detailfragen gestanden hätte, denn um diese lösen und hinsichtlich ihres Stellenwertes für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder einschätzen zu können,

müßte die Gesamtsituation der Kinder bereits erfaßt worden sein. Ein wissenschaftliches Vorgehen, das weitgehend an Detailfragen orientiert ist oder diesen verhaftet bleibt, wie dies nahezu für die gesamte gegenwärtige Psychologie und teils auch für die Erziehungswissenschaft kennzeichnend ist, schließt diese Möglichkeit fast gänzlich aus. Demgegenüber wäre die Erarbeitung eines die Gesamtsituation der Kinder umfassenden Erziehungskonzeptes in den Vordergrund zu stellen, was in bezug auf die Behindertenpädagogik als die 'Sozialerziehung' des behinderten Kindes bezeichnet wurde. Dagegen könnte von seiten traditioneller und vor allem eng empirisch ausgerichteter Forschung eingewendet werden, daß der vordergründige Verzicht auf die Klärung von Detailfragen zwangsläufig zu einer größeren Ungenauigkeit der Ergebnisse der Erforschung der Gesamtsituation der Kinder führe. Diese Schlußfolgerung ist jedoch nur auf der Basis eines kausal-additiven Denkmodells vom Zustandekommen des Autismus-Syndroms oder auf der Basis eindimensional-linearer Erklärung von Behinderung voll gültig, unter der Voraussetzung also, daß die Summe der Teile mit dem Ganzen identisch sei. Ein solches Puzzle geht aber nicht auf, wie wir bereits feststellten, weil es die Dynamik der Persönlichkeitsstruktur, d. h. die Verhältnisse zwischen den Verhaltensweisen und die Verhaltensweisen als Handlungen, die sowohl die handelnde Person selbst als auch deren Umwelt verändert, negiert. Aber nicht in solchen Fragen liegt das Problem des weiteren Vorgehens begründet, sondern vielmehr darin, die am und durch das Individuum in Erscheinung tretenden Dimensionen seiner Persönlichkeit zu hinterfragen, ohne in den Irrtum traditioneller Psychologie und Behindertenpädagogik zu verfallen, diese nur am und durch das Individuum erklären zu wollen, was der Reproduktion des anthropologisch-biologistischen Ansatzes gleichkäme. Dieser kann auch nicht allein dadurch überwunden werden, daß die beobachtbaren psychischen Prozesse im Rahmen der Entwicklung der Persönlichkeit durch die Analyse einzelner psychischer Funktionen eine Erklärung finden, weil als äußerstes Ergebnis eines solchen Vorgehens allenfalls ein Verständnis für das Zusammenwirken einzelner psychischer Funktionen zu gewinnen wäre. BOSHOWITSCH (1970)

beschreibt diese Problematik wie folgt: *"Die Persönlichkeit wird hier als Summe verschiedener Eigenschaften aufgefaßt. Dabei muß, gerade umgekehrt, jede Einzeleigenschaft von der Gesamtpersönlichkeit ausgehend betrachtet werden."* (40)

Unter Einbezug dieser Überlegungen sowie bereits an anderer Stelle vorgenommener Hinweise wäre zu betonen, daß im Fortgang dieser Arbeit auf autistische Kinder hin zur Darstellung kommende Auffassungen des Werdens ihrer Persönlichkeit sowie die in Fortsetzung dieser Ausführungen in einer weiteren Arbeit zu entwickelnde behindertenpädagogische Konzeption ihrer Sozialerziehung aus der Arbeit mit autistischen Kindern, also von diesen her, entwickelt wurden. Auf diesem Wege wäre ihre Gesamtsituation zu erfassen und unter Berücksichtigung der Ausführungen von SEVE (1973), der darauf verweist, 'daß das Individuum einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen und gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit ist' (237), jenen Einwänden entgegenzutreten, die unter empirischen Gesichtspunkten die Relevanz von Aussagen ausschließlich danach gewichten, wie groß eine Probandengruppe war. Besonders durch eine statistisch-empirische Orientierung haben sich Psychologie und Behindertenpädagogik in voreiliger Übernahme naturwissenschaftlich-mathematischer Verfahren als moderne Wissenschaften zu profilieren versucht und damit im wesentlichen wiederum nur die Detailforschung vorangetrieben. Sie werden auch weiterhin nur im Rahmen der Detailforschung relevant eingesetzt werden können, solange keine hinreichende Persönlichkeitstheorie im allgemeinen bzw. die des behinderten Menschen im besonderen erarbeitet ist, wenn sie die wesentlichen Gehalte, deren Struktur und Beziehungen untereinander quantifizieren, nicht aber aus Quantifizierungen heraus Gehalte konstruieren will. Das würde aber die 'klare Abgrenzung zwischen Wissenschaft von den Verhaltensweisen und Wissenschaft von der Persönlichkeit' (236) erforderlich machen, wie SEVE (1973) meint, der im Hinblick auf die anskizzierte Problematik auch von den 'Paradoxa der Sozialpsychologie' und den Schwierigkeiten spricht, die sie bedrängen, wenn sie versucht, auf ihrem Gebiet eine Erklärung der menschlichen Persönlichkeit zu geben (237). Um diese

Schwierigkeiten zu bewältigen, wird die Behindertenpädagogik und, wie SEVE (1973) betont, auch die Psychologie 'nur dann zur vollen wissenschaftlichen Reife gelangen, wenn sie auch Philosophie treibt' (40). Für die Weiterarbeit an der Autismus-Problematik würde das bedeuten, Aussagen über die Persönlichkeit des autistischen Kindes zu gewinnen, die in ihren quantifizierbaren Anteilen erst in zweiter Linie einer empirischen Untersuchung zu unterziehen wären (- dieses Vorhaben liegt aber schon jenseits des Anliegens dieser Arbeit). Insofern soll von diesem Vorhaben her ein Ansatz aufgezeigt werden, von dem aus die Aussagen zur Persönlichkeit des autistischen Kindes zu gewinnen sind, wenn auch das Verständnis für die zu gewinnenden Aussagen der vorausgesetzten Kenntnis autistischer Kinder bedarf. In bezug auf den darzulegenden Ansatz des Verständnisses der Persönlichkeitsentwicklung und der Gesamtsituation autistischer Kinder beschränken wir uns wesentlich auf eine kognitive Dimension, weil wir der Auffassung sind, daß diese primär den Zugang zu einem neuen Verständnis autistischer Kinder erschließt und - als bildlicher Vergleich - der Entwicklung anderer Dimensionen der Persönlichkeit relativ vorgängig ist. Dabei kann aber die hier gemeinte kognitive Dimension nicht im traditionellen Sinn des in Psychologie und Behindertenpädagogik dominierenden Intelligenzbegriffes verstanden werden. Der Sinn dessen, was mit dieser Dimension gemeint ist, erschließt sich aus den Ausführungen des zweiten Teils der Arbeit. Diese relative Einschränkung soll jedoch deshalb schon hier vermerkt werden, um in bezug auf die zu erarbeitende Problematik in Relation zu den 'scheinbar' besonders in ihrer emotionalen Dimension beeinträchtigten autistischen Kindern nicht eine falsche Erwartungshaltung aufzubauen und um zu begründen, weshalb viele der gerade diese Dimension beschreibenden Theorien und Arbeiten im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt werden. Auch dies bliebe einer weiteren Arbeit vorbehalten. Was die Kenntnis der autistischen Kinder betrifft, mit denen wir arbeiteten, sollen diese unter Verweis auf die Ausführungen des ersten Teils der Arbeit im nächsten Punkt kurz beschrieben werden. Dabei befriedigt allerdings eine Reduzierung der Situation dieser Kinder auf die Beschreibung des Erscheinungsbildes der Autismus-Syndrome im Sinne der im ersten Teil der Arbeit

zum Ausdruck gebrachten Kritik nicht. Es soll aber auch den noch zu diskutierenden Fragestellungen nicht weiter vorgegriffen werden, wenn es auch bisher nicht immer vermeidbar war, gewisse Begriffe zu gebrauchen, ehe sie auf ihre Aussagekraft hin überprüft werden konnten.

5.1. BESCHREIBUNG DER IN DEN ERARBEITUNGSPROZESS EINBEZOGENEN AUTISTISCHEN KINDER

Unter dem Aspekt der im Rahmen dieser Arbeit zu untersuchenden Problemfelder kann bei der Beschreibung unserer autistischen Schüler auf eine ausführliche Kasuistik verzichtet und wesentlich auf die Beschreibung ihrer Handlungen und Verhalten eingegangen werden. Im Vorwort zu Arbeiten von LEONTJEW (1973) über Probleme der Entwicklung des Psychischen machen HOLZKAMP und SCHURIG darauf aufmerksam, daß die 'Persönlichkeit des je individuellen Menschen unmittelbar resultativer Ausdruck seiner individualgeschichtlichen Gewordenheit' und diese 'in ihren biologischen Voraussetzungen Resultat der naturgeschichtlichen Entwicklung des Menschen' ist und 'in ihrem konkreten Verlauf durch die Aneignung von Resultaten der gesellschaftlich-historischen Entwicklung geprägt' wird (XXVI). Entsprechend finden wir im Individuum sowohl gesellschaftlich-historische als auch individualgeschichtliche Aspekte repräsentiert, deren Erforschung weder durch eine große Probandengruppe erleichtert wird noch in der Auseinandersetzung mit dem einzelnen in die Reproduktion eines individual-biologischen Konzeptes einmünden muß.

Die von uns unterrichteten Schüler mit Autismus-Syndrom waren zu Beginn ihrer Förderung durch ihre Abkapselung von der menschlichen Umwelt im Sinne der Beschreibung des ersten 'Kardinalsymptoms' (nach Fischer, 1965) auffällig. Bei sechs der elf autistischen Kinder bestand zum Zeitpunkt ihrer Aufnahme in die Schule auch noch das 'ängstlich-zwanghafte Bedürfnis nach Gleichhaltung der dinglichen Umwelt' im Sinne des zweiten 'Kardinalsymptoms'. Ferner trat die beschriebene 'Veränderungsangst' auf, die sich vorwiegend im Sinne der von STUTTE (1960) beschriebenen 'Angstparoxysmen' äußerte. Bei weiteren vier Schülern war in Gesprächen mit der Familie der

Kinder das Bestehen einer Veränderungsangst im Vorschulalter der Kinder in Erfahrung zu bringen. Zur Zeit des Schuleintritts dieser Kinder war die Veränderungsangst bereits so weit zurückgetreten, daß die mit der Beschulung verbundenen räumlichen und zeitlichen Bedingungen einschließlich der Bewältigung des Schulweges mit Schulbussen und der Entlassung der Kinder aus einer mehr oder weniger engen Bindung an die Familie für die Dauer des Unterrichts nach einer Phase der Umgewöhnung ohne massive Reaktionen ertragen werden konnten. Dennoch waren auch diese Schüler z. B. peinlich darum besorgt, daß die Tische im Klassenraum, die Anordnung von Spiel- oder Arbeitsmaterial gleich blieb, die aneinanderstoßenden Tischkanten exakt parallel verliefen und keine Tischecken hervorstanden.

An weiteren Besonderheiten, die als 'Sekundärsymptomatik' gewertet werden, standen bei unseren Schülern die motorischen Phänomene im Vordergrund, wie sie WEBER (1970) als allgemeine motorische Besonderheiten beschrieben hat, vor allem Stereotypien, zwang- und dranghaft gesteigerte Bewegungsunruhe (im Sinne von Hyperkinesen), die von einem Schüler auf sehr engem, nahezu imaginär begrenzten Raum dargestellt wurde, so daß der Eindruck der von WEBER (1970) beschriebenen Bewegungsunfähigkeit entstand. Ferner waren mimische Besonderheiten, Zehenspitzenengang, das digito-okuläre Phänomen und die Augen in Endstellung zu beobachten; letzteres gehäuft.

An zweiter Stelle traten Sprachentwicklungsstörungen in Erscheinung. Obwohl einige der Schüler zur Zeit der Aufnahme in die Schule bereits zehn, ein Schüler elfeinhalb Jahre alt waren, hatte nur ein Junge (zehn Jahre alt) eine der Kommunikation dienende Sprache, die allerdings durch verbale Stereotypien und eine perseverierende Fragehaltung gekennzeichnet war. Ein anderer Junge reproduzierte ein bescheidenes Repertoire an Worten, meist Namen, und echolalierte direkt an ihn gerichtete Anreden oder scheinbar beiläufig aufgenommene Gesprächsfetzen. Alle anderen Schüler sprachen überhaupt nicht. Nur bei starken Erregungszuständen stießen sie manchmal unartikulierte Laute aus. Was die meßbare allgemeine Leistungsfähigkeit der autistischen Kinder betraf, erzielte nur ein Junge mit der "Testbatterie für geistigbehinderte Kinder" ⁶⁶⁾ auswertbare Testergebnisse; keiner der Schüler war mit einem

Entwicklungs- oder Intelligenztestverfahren überprüfbar. Einige der Schüler waren laut verschiedenster Untersuchungsbe- funde hinsichtlich ihrer 'Fähigkeiten und Begabungen als idiotisch, im hohen Grad imbezill und vor allem als nicht bildungsfähig' bezeichnet worden; ein Elternpaar stellte ih- ren Sohn sozusagen als letzten Versuch der Schule vor, ehe er aus Gründen seiner starken aggressiv-destruktiven und auch autoaggressiven Verhaltensweisen in eine Anstalt eingewiesen werden sollte. Was die Geschlechterverteilung betrifft, be- finden sich unter unseren elf Schülern mit Autismus-Syndrom zwei Mädchen; ein weiteres Mädchen mit Autismus-Syndrom wurde mit Beginn des Schuljahres 1976/77 in unserer Schule aufge- nommen.

Versucht man eine grobe Einschätzung der Verhaltensweisen der Kinder, fanden sich, wie bereits angedeutet, das aus- schließlichliche Gefangensein in motorischen Besonderheiten bei extremer Abkapselung von der Umwelt, ferner völlige Apathie, fehlende oder mangelnde Ansprechbarkeit durch Reize aus der Umwelt und bei einigen Schülern stundenlang andauerndes Toben und Schreien, Kratzen, Beißen und Schlagen gegen sich selbst, Mitschüler oder Pädagogen. Bei einigen Schülern war zur Zeit ihrer Aufnahme in die Schule kein Ansatz für eine Förderung erkennbar, und das z. T. medizinischer- und psychologischer- seits betonte Ausgangsurteil erheblicher Imbezillität bzw. Idiotie erschien im Sinne einer Statusbeurteilung gerechtfertigt, nicht aber das ihrer Erziehungs- und Bildungsunfähig- keit, wie sich erweisen sollte. Die Bildungsfähigkeit dieser Kinder nachzuweisen und nicht nur ihre Therapierbarkeit in umschriebenen Bereichen ihres Verhaltens (z. B. Sprache, Selbstbesorgung, Reduzierung des ritualistischen Verhaltens), sahen wir als vorrangige Aufgabe an.

Unter Einbezug medizinischer Befunde ordnen wir unsere Schü- ler mit Autismus-Syndrom entsprechend den Ausführungen im er- sten Teil der Arbeit dem 'frühkindlichen Autismus (KANNER)' zu, wenn auch bei einigen Schülern erhebliche zerebrale Schäd- digungen begründet vermutet und bei einigen sicher nachgewie- sen wurden. Im Sinne einer Klassifikation nach NISSEN (1970) könnte bei drei Schülern mit schweren zerebralen Defekten an einen 'somatogenen Autismus' gedacht werden. Bei zwei Schülern konnte das Bestehen einer Veränderungsangst im Sinne des zwei-

ten 'Kardinalsymptoms' nicht mehr ganz sicher eruiert werden; bei einem dieser Schüler könnte ein 'Asperger-Syndrom' in Erwägung gezogen werden. Dieser Junge war der leistungsfähigste der gesamten Gruppe der autistischen Kinder. Bei zwei Schülern waren zeitweise psychotische Prozesse im Sinne einer schizophrenen Symptomatologie und über längere Zeiträume die von STUTTE (1969) beschriebenen elementaren Erregungen sowie ein verstärktes Hervortreten motorischer Stereotypen zu beobachten. Das Auftreten von Haluzinationen mußte bei beiden Schülern mit großer Wahrscheinlichkeit angenommen werden. Bei einem Jungen wurden zu Beginn der Pubertät psychomotorische Anfälle beobachtbar, die später auch klinisch diagnostiziert werden konnten.

Alle beobachtbaren Verhalten konnten, als Einzelsymptome und Erscheinungsbilder des kindlichen Autismus gewertet, nicht erklärt werden. Die Berücksichtigung der jeweils sehr spezifischen Aktionen und Reaktionen der Kinder im Rahmen unserer pädagogischen Bemühungen führte zu Überlegungen, die über die vordergründig feststellbaren Abnormitäten und Defekte hinausweisen. Die Einmaligkeit der Individualität eines jeden Kindes ergab sich in und durch die Auseinandersetzung mit ihnen im pädagogischen Prozeß; sie war nicht durch die zu postulierende Behinderung oder einen vorauszusetzenden oder eruierbaren Defekt erklärbar. Behinderung und Defekt schalteten die Kinder auf der Ebene des Erscheinungsbildes des Autismus-Syndroms mehr oder weniger gleich, verwischten ihre Individualität, reduzierten sie auf das spezifische Syndrom 'Autismus'.

5.2 ASPEKTE UND DIMENSIONEN DER PERSÖNLICHKEIT AUTISTISCHER KINDER

Würde man, ausgehend von der Ebene der Beobachtung der Verhalten, Aussagen zur Gesamtsituation unserer autistischen Schüler machen, dränge sich die Auffassung auf, daß in der jeweiligen Individualitätsform, die sich in den Verhalten der 'Aktionen mit' und 'Reaktion auf' die Umwelt repräsentiert, also in hier schon nicht mehr als 'autistisch' zu bezeichnenden Verhaltensweisen, ein Ansatz zur Erklärung der Persönlichkeit des autistischen Kindes zu finden sei.

Daraus könnte allerdings bei mangelnder Reflexion der Schluß gezogen werden, daß eine Theorie der Individualitätsform schon die Theorie der Persönlichkeit des Menschen sei. Unter Berücksichtigung der im ersten Teil der Arbeit geführten Diskussion werden wir jedoch darauf aufmerksam, daß dann auch die nach DELACATO bzw. nach BOSCH, LUTZ und SCHUMANN beschriebenen organologisch-kausalen und entwicklungspsychologischen Erklärungsansätze als eine defekt- beziehungsweise behinderungsbezogene Theorie der Individualitätsform gewertet werden müßte, deren Ergebnisse wir als Theorie der Persönlichkeit des autistischen Kindes und damit als Erklärungsansatz ihrer Gesamtsituation zu verstehen hätten. Um diese zu erfassen, wäre dann, was bei DELACATO (1975) im Ansatz ausgedrückt wird, nur der Begriff 'Autismus' zu revidieren, weil dieser Begriff allenfalls das autistische Kind in 'Ruhe', d. h. seine Verhalten zutreffend bezeichnen könnte, nicht aber die 'Aktionen' bzw. 'Reaktionen' der Kinder, d. h. ihre Handlungen. Die Erklärung der Gesamtsituation autistischer Kinder als naturwüchsiges Phänomen aus Defekt und Behinderung wäre zwangsläufig die Folge; ebenso die Einschätzung der sich in der Individualitätsform des autistischen Kindes ausdrückenden 'Einmaligkeit' als letztlich im biologischen Erbgut verankert. Persönlichkeit 'als lebendiges System von gesellschaftlichen Verhältnissen zwischen den Verhaltensweisen' (SEVE) würde durch eine vermeintlich stimmige Deduktion eine 'sanfte' Vergewaltigung erfahren, indem die sie konstituierenden gesellschaftlichen Verhältnisse im 'Milieu' repräsentiert, bildlich gesprochen - geradezu in diesem stecken blieben. Bei SEVE (1973) finden wir eine Stelle, wo er sagt: *"Denn sobald die Gesellschaft als bloßes Milieu aufgefaßt wird, also als bloße A u ß e n -determination eines p s y c h i s c h v o r h e r b e -s t e h e n d e n Individuums, hat man dem Biologismus von vornherein d i e H a u p t s a c h e zugestanden."* (241)

Obwohl wir von Anfang unserer Tätigkeit mit autistischen Kindern an das sichere Gefühl hatten, daß mit der Individualitätsform des autistischen Kindes ein Zugang zum Verständnis seiner Gesamtsituation gegeben sein muß, die wir psychologisch in der Theorie seiner Persönlichkeit zu fassen hätten, vermochten wir vorläufig nicht mehr, als die Tauglichkeit des Autismus-Begriffes in Zweifel zu ziehen, ihn nur noch als Arbeits-

begriff zu verwenden und festzustellen, daß die Theorie der Individualitätsform aber auch nicht die Theorie der Persönlichkeit sein kann, allenfalls ein Zugang dazu. In seinen Arbeiten zur Persönlichkeitstheorie stellt SEVE fest, daß sich weder durch die Freiheit noch durch biologische Gegebenheiten noch durch den Zufall die Einmaligkeit des menschlichen Individuums erklären lasse (247), zumal die Persönlichkeit des Menschen weder ausschließlich aus dem Biologischen erklärt werden kann noch im Sozialen aufgehen darf. Was zu erklären ist, meint SEVE, sei der MARX'sche Satz, 'daß sich der Mensch ' d u r c h ' den historischen Prozeß vereinzelt, nicht ihm zum Trotz oder am Rande des Prozesses', und der sich daraus ergebende Widerspruch, der das ganze Problem ist, nämlich: *"Das Individuum ist Individuum als allgemein gesellschaftliches Geschöpf und gesellschaftliches Geschöpf als einmaliges Individuum."* (245) Unter Hinweis auf die Aussage von MARX, 'daß die Gesellschaft nicht aus Individuen besteht, sondern die Summe der Beziehungen und Verhältnisse ausdrückt, worin diese Individuen zueinander stehen', wendet sich SEVE gegen die Theorie LINTONS, daß 'jede Gesellschaft in letzter Instanz ein Ensemble von Individuen sei' (251), und folgert: *"Die Gesellschaft produziert die konkreten Formen (Mehrzahl!) und den konkreten Inhalt des menschlichen Psychischen, produziert sie jedoch ursprünglich nur in den konkreten Individuen, wo die psychologische Gestalt (Einzahl!) als Effekt der Individualität erscheint, und von den Individuen aus wird diese ihrerseits in die Gesellschaft projiziert, wo sie sich dann als abgeleitetes „gesellschaftliches Psychisches“ offenbart, was die verschiedensten, außerordentlich komplexen sekundären Wechselwirkungen mit den Individuen zur Folge hat."* (Seve, 1973, S. 263) Im Zusammenhang mit diesen Überlegungen gelangen wir zum Verständnis der schon einmal zitierten Aussage von SEVE, daß damit 'das Werden einer Persönlichkeit wie in einem offenen Buch aus den gesellschaftlichen Beziehungen abgelesen werden kann, die die Basis der Biographie bilden', und sehen uns nun darauf verwiesen, diese Biographie und damit das ausschlaggebende Gesellschaftliche des Werdens der Persönlichkeit des Menschen zu erforschen. Die bislang nicht zur Lösung gebrachte Problematik, durch die Individualität des autistischen Kin-

des einen Zugang zur Erklärung seiner Persönlichkeit zu finden, kann nun aber auch nicht mehr nur einfach durch eine Reduktion und Deduktion der Biographie aus den sich im Laufe der Entwicklung verändernden Verhalten bewältigt werden. Bei seinen Bemühungen, den Zusammenhang von Krankheit und Existenz in Erfahrung zu bringen, warnt FOUCAULT (1972) sowohl vor der mechanistischen Kausalität naturwissenschaftlicher Methoden als auch davor, daß das Vorgehen 'zu einer biographischen Geschichte werden könnte mit Beschreibungen der sukzessiven Verkettungen und Reihendeterminismus' (71/72).

Die Wissenschaft von der Persönlichkeit führt, wie SEVE (1973) nachweist, über die Grenzen der Wissenschaft von den Verhaltensweisen hinaus (184/185); innerhalb dieser Grenzen bleibt das Problem unlösbar. Damit wird, was als Wesen des Menschen bezeichnet werden könnte und insofern auch das Problem des autistischen Kindes ausmacht, nicht nur auf seiten der einzelnen Kinder, sondern wesentlich auf seiten der auf sie hin in Aktion tretenden und auf ihre Aktionen hin reagierenden Umwelt und den sich daraus definierenden Verhältnissen zu finden sein. Diese Voraussetzungen, unter denen die Klärung unserer Fragestellungen aufgegriffen werden kann, sind keine Dogmen, sondern die 'wirklichen Voraussetzungen', d. h. die wirklichen Individuen, ihre Aktionen und Lebensbedingungen - in gleicher Weise die vorgefundenen wie die durch ihre Aktionen erzeugten -, wodurch die gewonnenen Voraussetzungen auch empirisch exakt überprüfbar werden.

Die Biographie wird folglich nicht ausschließlich durch eine sich auf die Verhalten des Individuums beziehende Detailforschung zu erhellen sein. Indem die Biographie über die Grenzen der Wissenschaft von den Verhalten hinausweist, bestimmt sie sich inhaltlich durch das 'konkrete Individuum', seine 'Aktionen' und 'Lebensbedingungen'. Damit wird die Tätigkeit des Individuums als ein zentraler Faktor der Konstituierung der Persönlichkeit und Ausbildung des Psychischen erkannt werden müssen. Daraus ergibt sich ein Zweifaches: zum einen wird für das Mißlingen des Aufbaues des sich als Persönlichkeit darstellenden Psychischen des Menschen nicht im Stil traditioneller Bestimmung von Behinderung das Individuum verantwortlich gemacht werden können, wie zum anderen dem Individuum als lebendiger Organismus unverzichtbar die Aufgabe

zukommt, im Laufe seiner Entwicklung Fähigkeiten der aktiven Widerspiegelung der Wirklichkeit herauszubilden, die ihm Handlungen und damit die Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit ermöglichen. Insofern ist das Biologische als lebendiger Organismus Träger der konkreten Persönlichkeit, wie infolge der Tätigkeit des Organismus unter seinen 'Lebensbedingungen' die psychische Gestalt dieser Tätigkeit in den Gehirnstrukturen und Nervenvorgängen 'funktionell determiniert', nicht aber, worauf besonders SEVE (1973) in Kritik an GALL hinweist, präformiert' (264) ist. Diese Feststellung wird im Widerspruch zur traditionellen Psychologie zum zentralen Kriterium des Verständnisses der Persönlichkeit und damit des Psychischen des Menschen. Sie ist im Hinblick auf die Behindertenpädagogik in gleicher Weise Grundlage des Verständnisses der Kinder mit Autismus-Syndrom sowie zentraler Punkt in der Klärung der bereits aufgezeigten Widersprüchlichkeit sowohl in der Bezeichnung der Verhalten von Kindern mit Autismus-Syndrom als 'autistisch' als auch hinsichtlich der ätiologisch-pathogenetischen Annahmen, wie sie sich unter Zugrundelegung der Verhaltensweisen der Kinder im Zusammenhang mit klassifikatorischen Schwierigkeiten ergeben, weil eine das Verständnis autistischer Kinder nicht zulassende Behandlung des Sachverhaltes von einer mechanistischen und nicht dialektischen Behandlung der Kausalverhältnisse ausgeht. SEVE (1973) macht darauf aufmerksam, daß Sachverhalte, wie sie auch hier zur Klärung anstehen, verständlich werden und nicht ungewöhnlich und unbegreiflich bleiben, wenn sie dialektisch, also unter dem Aspekt von Funktionaldeterminationsverhältnissen zu verstehen versucht werden. Er folgert: "*Obwohl das Individuum sein menschliches Wesen außer sich, in der gesellschaftlichen Welt vorfindet, ist die psychologische Gestalt dieses menschlichen Wesens ein Effekt der konkreten Individualität und existiert ursprünglich nur in der konkreten Individualität.*" (265).

Die Klärung dieser Zusammenhänge weist auch die häufig an einer materialistisch-dialektischen Theorie im Bereich der Psy-

chologie und Behindertenpädagogik geübte Kritik, sie definiere ihre wissenschaftlichen Sachverhalte unter Ausschluß oder Vernachlässigung der Bedeutung des Organischen, eindeutig als Unterstellung zurück. Vielmehr kann aufgezeigt werden, daß erst ein solcher Ansatz die eigentliche und grundlegende Bedeutung des Biologischen in seiner vollen Tragweite erkennen und zu erfassen vermag, allerdings aber auch die volle Tragweite der Bedeutung der hier in den Lebensbedingungen gefaßten gesellschaftlichen Verhältnisse für die psychische Widerspiegelung von Welt durch die höhere Nerventätigkeit, also auf der Basis des biologischen Trägermaterials. Zusammenfassend sehen wir unsere Vermutung, durch die Individualitätsform des autistischen Kindes einen Erklärungszugang zum Werden seiner Persönlichkeit zu finden, bestätigt, wenn wir seine in der jeweiligen Individualitätsform sich widerspiegelnde Biographie

- n i c h t im Sinne traditioneller psychologischer Detailforschung deduktiv aus der Analyse seiner Verhalten ergründen wollen (- dieser Prozeß würde zwangsläufig in einen zirkulären Denkschluß einmünden und zu einer mechanistisch-einlinigen und damit naturwüchsigen Erklärung von Behinderung bzw. Bestimmung des Werdens der Persönlichkeit des behinderten Kindes führen, die den Sachverhalt 'kindlicher Autismus' nicht zu klären und erklären vermag), weil
- die Wissenschaft von der Persönlichkeit über die Grenzen der Wissenschaft von den Verhaltensweisen hinausreicht und
- die Biographie sich inhaltlich durch das konkrete Individuum bestimmt, mithin durch die auf es hin zur Wirkung kommenden und von ihm ausgehenden Aktionen und durch die Lebensbedingungen, die vorgefundenen wie die durch seine Aktionen erzeugten.
- Konstituierendes Moment des Werdens der Persönlichkeit im Sinne des Aufbaues des Psychischen ist die Tätigkeit des Individuums als lebendiger Organismus;
- das Biologische ist als Träger dieses Organismus und Ausgangspunkts der Entwicklung der konkreten Persönlichkeit zu verstehen, wie die 'psychische Gestalt der menschlichen Tätigkeit' durch die Gehirnstrukturen und Nerventätigkeit funktionell determiniert aber nicht präformiert ist, d. h.:

- das 'menschliche Wesen' findet sich außerhalb des Individuums in den gesellschaftlichen Verhältnissen, den Lebensbedingungen repräsentiert.
- Die psychologische Gestalt dieses menschlichen Wesens ist jedoch Effekt der konkreten Individualität und existiert nur in ihr - das Individuum ist entsprechend einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen und gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit.

Auf der Basis dieses Grundverständnisses sowie unter Einbezug der Aussage von SEVE (1973), daß *"das Vorhandensein des biologischen Trägers auf dem Boden der Wissenschaft von der Persönlichkeit ein Ensemble von Bestimmungen (zum Beispiel eine Naturgrundlage der Bedürfnisse) und Differenzierungen (zum Beispiel nach dem Typ der Nerventätigkeit) hervortreten"* läßt, *"das auf dem Boden der gesellschaftlichen Individualitätsformen keine Entsprechung hat"* (264), und es gilt *"die Natur der Funktionaldeterminationsprozesse zu begreifen, durch welche die konkrete Persönlichkeit in gesellschaftlichen Realitäten, die eben nicht ihre Gestalt haben, ihre Gestaltung erfährt"* (265), wird uns eine Fülle an Implikationen und Erklärungsmöglichkeiten erschlossen, die unmittelbar Aussagen über die Situation der autistischen (beziehungsweise aller behinderten) Kinder zulassen. Damit kann die grundlegende Feststellung getroffen werden, daß die ein Kind mit Autismus-Syndrom auffällig werden lassenden Verhaltensweisen nicht deshalb zwangsläufig und ausschließlich als aus einem Defekt heraus naturwüchsig entstanden erklärt werden müssen, weil unter Voraussetzung gesellschaftlicher Verursachung der Autismus-Syndrome zwangsläufig anzunehmen wäre, daß das Kind in einer autistischen Gesellschaft leben müsse, um diese Verhalten herauszubilden, sondern weil diese Gesellschaft (repräsentiert in seinen 'Lebensbedingungen' in Relation zu seiner jeweils spezifischen Nerventätigkeit) durch ihre und die Tätigkeit des Individuums ihm eine Gestaltung verleihen, d. h. den Aufbau eines Psychischen bewirken, das ihn als konkretes Individuum 'autistisch' erscheinen läßt. (Diese Zusammenhänge sollten bei der Lektüre der in diesem Kapitel nachfolgenden Ausführungen präsent bleiben.) Im Spiegel der Arbeiten von

FOUCAULT (1972) in bezug auf die Psychologie und von JANTZEN (erstmalig 1974 b) in bezug auf die Behindertenpädagogik werden diese Zusammenhänge in voller Tragweite deutlich.

Die getroffene Feststellung kann schon zu diesem Stand der Diskussion erweitert werden. Findet sich das 'menschliche Wesen' außerhalb des Individuums in den gesellschaftlichen Verhältnissen (was allein z. B. die Gesellschafts- und damit Kulturabhängigkeit von Moral, Ethik und Tabus deutlich werden lassen)⁶⁷⁾, müssen wir der Tätigkeit des menschlichen Organismus die Funktion zusprechen, sich im Sinne der psychologischen Gestalt dieser menschlichen Tätigkeit das menschliche Wesen 'anzueignen' und diesen Aneignungsprozeß als den Werdensprozeß der menschlichen Persönlichkeit erkennen. Wir können weitergehen und feststellen, daß sich im Aneignungsprozeß auf der Ebene der psychischen Prozesse beim Individuum durch seine Tätigkeit ein Bewußtsein nicht nur von seiner Tätigkeit, sondern von seinen Lebensbedingungen und sich selbst herausbildet, indem auf der Ebene der Nerventätigkeit alle Informationen gespeichert, miteinander verknüpft und voneinander unterschieden werden. Das setzt von seiten des lebendigen Organismus auf der Ebene des Biologischen Organfunktionen voraus, die zum einen so weitgehend determiniert sind, daß sie den Organismus am Leben erhalten, also im Sinne der Stoffwechselprozesse seine strukturelle Identität erhalten, und zum anderen so offen sind, daß über die dazu erforderliche Assimilations- und Dissimilationsprozesse hinaus Energie für eine Tätigkeit des Organismus freigesetzt werden kann, mit der er die Voraussetzung gewinnt, mit der Umwelt in Verbindung zu stehen und zu treten, das heißt, die Vielfältigkeit der durch die Lebensbedingungen gegebenen objektiven Verhältnisse aufzunehmen. Das bedeutet, daß jeder lebendige Organismus seine biologische Existenz nur dann erhalten kann, wenn er organisch seine strukturelle Identität zu wahren und gleichzeitig eine optimale Adaptation an seine Umwelt zu leisten vermag. Ohne diese Tätigkeit eines Organismus ist Leben nicht möglich bzw. äußerst bedroht. Die Grundlagen einer solchen Tätigkeit können wir strukturell in der Anlage der Körperorgane und des zentralen Nervensystems des Menschen finden; funktional in der Determination der Körperorgane zur Aufrechterhaltung der die strukturelle Identität wahren und Energie für die Tätigkeit des zentralen Nerven-

systems freisetzenden Stoffwechselprozesse in ihrer Abhängigkeit von den Regel- und Steuerfunktionen des ihrer Tätigkeit übergeordneten zentralen Nervensystems und in der Offenheit des zentralen Nervensystems im Sinne eines 'funktionalen Hirnorgans', das seine Funktionen nach Maßgabe der von außen und der aus dem eigenen Organismus empfangenen Informationen (im Sinne der afferenten Systeme ⁶⁸⁾) sowie der Erfahrung seiner eigenen Tätigkeit (durch die Rückmeldung der zerebral erregten efferenten Systeme im Sinne der Re-Afferenz-Synthese ⁶⁹⁾) herausbildet ⁷⁰⁾, indem es diese speichert, gezielte Tätigkeiten im Sinne von Handlungen hervorbringt und diese auf der Ebene von Symbolen im Sinne geistiger Handlungen als Denken vorwegzunehmen und als Bewußtsein wahrzunehmen vermag. Diese Formen der höheren Nerventätigkeit sind wie die Ausbildung ihrer Funktionen resultativer Ausdruck der in der Phylogenese ausgebildeten adaptativen und organisierenden Tätigkeit des Organismus.

Je umfassender und differenzierter und damit je offener der Organismus für die Umwelt ist, d. h. je geringer seine biologische Determination ist, desto umfassender kann die Aneignungstätigkeit und damit die Widerspiegelung der konkreten Umwelt im Psychischen sein; um so mehr können sich die am wenigsten determinierten Organe in bezug auf die Lebensbedingungen ausbilden, kann die konkrete Persönlichkeit ihre Gestaltung erfahren. Die weitgehende Präformation selbst eines äußerst primitiven lebendigen Organismus wäre allein schon in einer relativ statischen Umwelt gleichbedeutend mit seinem Untergang, stünde hinsichtlich seiner biologischen Notwendigkeit und Möglichkeit im Widerspruch zum Leben an sich. Selbst eine biologische Betrachtung, die häufig zum Träger präformistischer Argumentation gemacht wird, muß diese widerlegen und kann nur eine mehr oder weniger hochgradig biologische Determination der Morphologie der Organe annehmen. Auf der Ebene des hoch komplexen und zentral nervös organisierten menschlichen Individuums erscheint es geradezu lächerlich, seine Verhalten und Handlungen präformistisch und verbunden mit einer leider schon zementierten Begabungsideologie überhaupt erklären zu wollen. Und dennoch müssen wir heute besonders die traditionelle Psychologie und Behindertenpädagogik

als die Garanten dieser Denkweise und Auffassungen erkennen, betrachtet man allein die Bemühungen beider Wissenschaften um den Intelligenz- und Begabungsbegriff und dessen Interpretation - auch im Hinblick auf die damit zu bewerkstellende Festschreibung von Behinderung auf der Basis psychodiagnostisch zu ermittelnder Intelligenzquotienten. In der Behindertenpädagogik erfährt der Versuch, diese ideologischen Konzepte zu durchbrechen, noch heftigen Widerstand. Selbst in jüngsten Beschreibungs- und Definitionsversuchen der 'Behinderung' finden sie immer wieder ihren Niederschlag. Hierfür Autoren anzuführen, hieße, nahezu auf die gesamte Fachliteratur zu verweisen, jene zu benennen, die versuchen, ein neues Verständnis von Behinderung, Intelligenz und Begabung zu vermitteln, würde sich auf wenige, zum Teil noch nicht publizierte Arbeiten beschränken. Das bedeutet nicht, daß es anrühig wäre, z. B. Intelligenz zu messen und zu bestimmen, sondern vielmehr feststellbare und sich unterscheidende Grade der Ausbildung intelligenter Tätigkeiten nicht als das habituelle Wesen des Menschen zu beschreiben und, unterschreiten meßbare Intelligenzwerte eine gewisse Grenze, Behinderung zuzuschreiben, sondern durch die Analyse der Tätigkeit des Individuums das Zustandekommen intelligenter Handlungen in der Ontogenese zu analysieren und festzustellen, welcher Art die Aneignungstätigkeit eines Kindes auf der Basis seiner Nerventätigkeit ist und welches seine in diesem Rahmen entwickelten Bedürfnisse sind, um feststellen zu können, inwieweit die Lebensbedingungen zu verändern wären, damit es sich je nach Art seiner Bedürfnisse und der herausgebildeten Nerventätigkeit mehr und besser Umwelt aneignen kann. Die zum momentanen Zeitpunkt vorliegende Persönlichkeit kann nur als durch die herrschenden Lebensbedingungen gestaltet verstanden werden. In diesem Zusammenhang wäre auch den Ausführungen von SEVE (1975) zur Begabungsideologie zu widersprechen. SEVE stellt zwar fest, daß selbst 'eine Anomalie der Chromosomen höchstens durch ihre organischen Auswirkungen die Wahrscheinlichkeit dafür geringfügig erhöhen, daß ein Individuum für gesellschaftlich bedingtes, delinquentes und kriminelles Verhalten stärker anfällig ist' (93), fährt dann aber fort: "Außer in pathologischen Fällen erklären sich die geistigen Fähigkei-

ten eines Individuums nicht durch „biologische Begabungen“, sondern sie erklären sich durch seine Biographie, d. h. daraus, was sein Leben aus ihm gemacht hat, darin inbegriffen aus dem, was es biologisch bei seiner Geburt war.“ (94) Damit stellt sich die Frage und erhebt sich gleichzeitig der Widerspruch gegen die Einschränkung 'außer in pathologischen Fällen', - was kann hier mit den 'pathologischen Fällen' denn anderes gemeint sein, als das, was ein Individuum bei seiner Geburt war oder was im Laufe seiner Biographie aus ihm wurde? SEVE gibt mit diesem Satz die Suggestion, als stünde eine Pathologie, sei es die der organischen Voraussetzungen, der Lebensbedingungen oder resultativ die der Persönlichkeit, jenseits der Dialektik von Biologischem und Gesellschaftlichem, ohne daß er die von ihm vorgenommene Einschätzung interpretiert. Nach unserer Auffassung wirft SEVEs ungerechtfertigte und letztlich unbegründbare Einschätzung, als gäbe es doch das programmierte und damit präformierte Pathologische des Menschen, ohne daß es das Resultat seiner Biographie wäre - es müßte dann das Pathologische auch ohne die Faktizität menschlicher Existenz geben -, allenfalls die ironische Frage auf, ob nicht die Autisten jene pathologischen Fälle sein könnten.

Ehe wir in unseren Überlegungen fortfahren, sollte noch einmal festgehalten werden, daß die Tätigkeit eines lebendigen Organismus, in höchster Ausprägung die des Menschen, als Aneignung von Welt verstanden werden kann. Seine psychische Gestalt gewinnt er durch die psychische Widerspiegelung der objektiven Realität. Dies setzt einen biologischen Träger dieser Funktionen voraus, einen Organismus, der biologisch so weit strukturiert ist, daß er diese Tätigkeit hervorbringen kann, aber so weit undeterminiert, daß sich die Funktionen seiner Organe durch den Aneignungsprozeß entsprechend der objektiven Realität im Sinne einer höheren Nerventätigkeit herausbilden können und diese eine psychische Entsprechung in der Herausbildung der Persönlichkeit und eines entsprechenden Bewußtseins finden. Dabei erfahren wir das dialektische Verhältnis von Biologischem und Gesellschaftlichem als eine grundlegende Notwendigkeit. Die psychologische Gestalt der Tätigkeit des Menschen manifestiert sich in der Herausbildung der (jetzt

nur noch so zu bezeichnenden) funktionellen Gehirnrorgane.

Eine zentrale Bedeutung in diesem dialektischen Prozeß gewinnt nun die vorausgesetzte Möglichkeit und Notwendigkeit des Organismus, Rezeptorsysteme und Lokomotionen (schließlich in schon weitgehender Vollendung Effektorsysteme) herauszubilden, die ihm ermöglichen, mit der Umwelt in Beziehung zu treten, das heißt, sie zu empfinden und wahrzunehmen. Entsprechend kann auch die Wahrnehmung nicht als präformierte Nerventätigkeit angesehen, sondern nur im Sinne der Ausbildung der funktionellen Hirnrorgane begriffen werden. Dies wird besonders deutlich, wenn HOLZKAMP und SCHURIG im Vorwort zu LEONTJEW (1973) feststellen: *"Die Empfindungen, Sinnesdaten, phänomenalen Gegebenheiten werden nur dann aus ihrer Gewordenheit verständlich, wenn man ihre Entstehung aus der Funktion der Widerspiegelung objektiver Realität als Notwendigkeit organismischer Lebenserhaltung begreift."* (XXIX) HOLZKAMP (1975) stellt zum Problem der wissenschaftlichen Erforschung der Wahrnehmung zwar fest, daß die Wahrnehmung 'nicht irgendein Nebengebiet oder eine Randerscheinung der Psychologie, sondern das Zentrum grundwissenschaftlicher bürgerlich-psychologischer Forschung' (18) ist, doch richtet sich unser Interesse im Kontext der bisher angestellten Überlegungen nicht auf die Wahrnehmungspsychologie, sondern auf die 'Wahrnehmungstätigkeit als Moment der Subjektivität des Menschen in der Gesellschaft' (20). Damit finden die im ersten Teil der Arbeit herausgestellten Grundvoraussetzungen einer Behindertenpädagogik zur Erforschung der Gesamtsituation des autistischen Kindes eine besondere Entsprechung in der Erforschung der Wahrnehmungstätigkeit des Menschen als Grundvoraussetzung des Werdens seiner Persönlichkeit im Sinne der Aneignung und Widerspiegelung objektiver Realität und des Aufbaues eines Bewußtseins. PIAGET (1972) kommt zu dem Schluß, *"die Entwicklung der Wahrnehmung zeugt für die Existenz einer Wahrnehmungstätigkeit, die aus Dezentrierungen, räumlichen und zeitlichen Übertragungen, Vergleichen, Transpositionen, Vorwegnahmen und ganz allgemein aus einer immer beweglicheren und zur Reversibilität strebenden Analyse besteht."* (96)

5.2.1 DIE WAHRNEHMUNGSTÄTIGKEIT ALS ZENTRALE KATEGORIE DES VERSTÄNDNISSES DER PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG DER AUTISTISCHEN KINDER

Taucht allein der Begriff 'Wahrnehmung' im Zusammenhang mit der Diskussion der Problematik von Kindern mit Autismus-Syndrom auf, erinnert man sich einer beträchtlichen Anzahl von Veröffentlichungen, die dieses Problem zwar nicht ausschließlich zum Gegenstand haben, wohl aber in vielen Hinweisen und Teiluntersuchungen darauf verweisen. Die umfassendste und bis in den Bereich der Therapie autistischer Kinder hineinreichende Arbeit, die Wahrnehmungsstörungen als Ursache autistischer Syndrome ausweist, haben wir bereits mit der Theorie DELACATOS kennengelernt. In bezug auf die Mehrzahl jüngerer Arbeiten zum kindlichen Autismus kann man feststellen, daß sich die Betrachtung des Problems von der Grundannahme einer emotional-affektiven Störung (affektiver Block) zur Grundannahme einer kognitiven Störung (Wahrnehmungsstörung) verlagert hat. Berücksichtigen wir die Bedeutung, die im Rahmen eines neueren Ansatzes der Behindertenpädagogik der Wahrnehmung hinsichtlich der Aneignung von Welt als Grundlage des Aufbaues einer Persönlichkeit zugestanden werden muß, ergibt sich hinsichtlich der Beurteilung des Modells von DELACATO und der von uns selbst postulierten Grundannahme ein scheinbarer Widerspruch, der sich bei der weiteren Betrachtung relativieren und im Kontext der Gesamtproblematik erhellen wird.

Eine knappe und dennoch umfassende Darlegung vor allem der Arbeiten zur visuellen Perzeptionsentwicklung finden wir bei WURST (1976). Schon ältere Autoren haben im Hinblick auf autistische Kinder eine Dominanz der Nahsinne gegenüber den Fernsinnen (Sehen und Hören) hypothetisch angenommen. Das weist besonders auf eine Beeinträchtigung im visuellen und auditiven Bereich, auf den u. a. RUTTER (1973 a, 1973 b) schon recht früh unter Verweis auf weitere Arbeiten aufmerksam machte. Besonders die bei autistischen Kindern auftretenden Hand- und Fingermanierismen, wie sie sich auch bei sehgestörten und blinden Kindern finden (siehe hierzu besonders WEBER, 1970), als auch die Fülle der bei autistischen Kindern auftretenden Selbstverletzungen werden, wie dies auch bei DELACATO (1975) beschrieben wird, als kompensatorische Äquivalente mangelnder

Sinnesfunktionstüchtigkeit im Sinne von Selbststimulation gedeutet, ähnlich wie andere stereotype und immer wiederkehrende Bewegungen. RUTTER (1973 a) hält es für unwahrscheinlich, daß ritualistische und zwanghafte Erscheinungen das direkte Resultat eines Wahrnehmungs- oder eines anderen funktionalen Defekts des Gehirns sind, und für wahrscheinlicher, 'daß sie als ein Mittel des Kindes entstehen, mit seiner Behinderung fertig zu werden - ein in die Irre führender Versuch, mit seiner Behinderung, so wie sie ist, zurechtzukommen' (104). Unter dieser Annahme - wie bei DELACATO - wäre damit der Aufbau des Verhaltens der betroffenen Kinder durch eine Hirnschädigung, Wahrnehmungsstörungen und kompensatorische Handlungen gekennzeichnet, wobei z. T. zwischen einer die Wahrnehmungsstörung verursachenden Hirnschädigung und einer möglichen Wahrnehmungsstörung, die zu einer anderen Organisation der zentralen Nerventätigkeit führen könnte, nicht unterschieden, der Defekt also bereits als Wahrnehmungsstörung gekennzeichnet wird.

In diesem Zusammenhang sind noch andere Gesichtspunkte interessant, die kurz zu erwähnen wären. DELACATO (1975), der von einer Störung des Sinnessystems spricht, scheint im Sinne einer inhaltlichen Bestimmung der Qualität dieser Störung, die er als 'Hypo', 'Hyper' und 'weißes Geräusch' bezeichnet, vorwiegend Störungen der Sinnesbahnen (74), also der Reizleitungssysteme anzunehmen, wenn auch an anderer Stelle im Hinblick auf einige autistische und schizophrene Kinder von 'Defekten im Nervensystem' die Rede ist und damit auch die Tätigkeit der Nervenzellen gemeint sein muß. WEBER (1970) kommt zu der ebenfalls schon dargelegten Auffassung, daß Störungen im optischen Bereich eine besondere Dominanz haben, und spezifiziert diese als Annahme einer möglichen 'Entwicklungsstörung des Physiognomieerkennens' (90), wobei sie offen läßt, ob diese perzeptiven Störungen 'primär organisch oder psychisch determiniert' sind (92). In ihrer jüngsten Arbeit (Weber, 1977) verweist sie unter Hinweis auf ORNITZ (1971) darauf, daß als 'fundamentale Störung beim frühkindlichen Autismus eine spezifische Entwicklungsverzögerung der sensomotorischen Integration anzusehen ist' und andere Störungen (der Umweltbeziehung und der Sprache) sekundär seien. Dabei bleibt WEBER fraglich, 'ob eine fundamentale Störung das vielgestaltige psychopathologische Bild

und die Behinderung autistischer Kinder zu erklären vermag' (124). Andere Autoren sprechen größtenteils von Reizspeicherungs-, Reizintegrations- bzw. Verarbeitungsstörungen.

Befragen wir diese Grundannahmen auf ihren zumindest hypothetischen Aussagegehalt zu der von uns aufgeworfenen Fragestellung nach einer Erklärung des Werdens der Persönlichkeit des autistischen Kindes, wäre festzustellen: je stärker ein Autor in seinem Untersuchungsansatz auf die Hypothese der Wahrnehmungsstörung eingeht, desto mehr erfolgt eine Auseinandersetzung mit den kognitiven Problemen der Kinder, ganz speziell mit ihrer Intelligenz- und Sprachentwicklung, während die Auseinandersetzung mit der als eine affektive Störung beschriebenen autistischen Abkapselung in den Hintergrund tritt. Die Grundannahme einer Wahrnehmungsstörung scheint im Spiegel dieser Ursachen also vorwiegend den Intelligenzrückstand und die Sprachentwicklungsstörungen zu erklären. Entsprechend stellen mehrere Autoren, für die stellvertretend RUTTER (1973 b) zitiert sei, fest: *"Das Verschwinden des „Autismus“ ging nicht notwendig mit einer Besserung anderer Behinderungen einher, insbesondere nicht mit einer Zunahme der gemessenen Intelligenz (RUTTER, 1965, a und b)."* (109)

Im Zusammenhang mit oder unabhängig von der Grundannahme einer Wahrnehmungsstörung müßte eine weitere Grundstörung angenommen oder aber eine schlüssige Erklärung für sekundäre Störungen gefunden werden, die die Beziehungsstörung zu erklären vermag. Verkürzt dargestellt fanden die beiden dominierenden Störungen insofern eine plausible Erklärung, als angenommen wird, daß eine Wahrnehmungs- bzw. Sinnesstörung (mit der Dominanz auf den Fernsinnen) komplexe kognitive Lernprozesse nicht zuläßt und Störungen im Sinne einer akustischen Agnosie zur 'Entwicklungsaphasie' bzw. schwersten Sprachentwicklungsstörungen führt. Unter Voraussetzung eines engen Zusammenhanges zwischen Denken und Sprache kann es zu einer wechselseitigen Verstärkung der Defizite im Bereich der Intelligenz und der Sprache kommen, die zudem eine auf diesen Bereichen basierende pädagogische oder therapeutische Kompensation (siehe z. B. die Angebote einer Vorschulerziehung) nicht wirksam werden lassen.

Im Hinblick auf einige Einzelergebnisse finden wir bei HERMELIN (1973) Hinweise auf 'Fehler im Bereich der Reizaufnahme bzw. der Reizverarbeitung' (155) und unter dem Aspekt der Speicherung von Informationen eine Erklärung dafür, daß durch die Speicherung von Informationen zur räumlichen Lage und dem gestaltmäßigen Aufbau der Dinge vorwiegend in der rechten und durch die Speicherung von Informationen des sprachlichen Benennens, Wiedererkennens und des Bedeutungslernens vorwiegend in der linken Hirnhälfte die räumliche Orientierung besser funktioniert als das Wiedererkennen und das Bedeutungslernen. Die häufig beobachteten besseren Leistungen in Zeichnen und Musik werden insofern als Anhaltspunkte dafür angegeben, als diese mit der Funktion der rechten Hirnhälfte verbunden sind. Wir hätten entsprechend eine gestörte bzw. besondere Hemisphärendominanz, Störungen in der Verbindung beider Hirnhälften durch Balken und Chisma bzw. in der Kreuzung der Sinnesbahnen bzw. des afferenten Systems ursächlich anzunehmen. In diesem Zusammenhang muß jedoch auch auf GUTTMANN (1974) verwiesen werden, der über Experimente von MYERS (1956), RUSSELL und OCHS (1963) und SECHZER (1970) berichtet, die ergaben, daß es zu keinem Lerndefizit kam, wenn nach einem Lernprozeß eine kortikale Hemisphäre zerstört wurde. Wurden vor dem Lernprozeß Chisma und Balken durchtrennt, so daß jede Hemisphäre von der Aktivität der anderen isoliert war, konnte jede Hirnhälfte sogar einander widersprechende Verhaltensweisen lernen. Ferner fand man, daß Versuchstiere 'eine Synthese der in beiden Hemisphären getrennt niedergelegten Informationen vornehmen konnten und einen unauffälligen, angepaßten Verhaltensverlauf zeigten, der sich kaum von dem der Kontrolltiere unterschied' (198). GUTTMANN (1974) folgert: *"Die bilaterale Repräsentation ist also nicht eine notwendige Voraussetzung für eine ungestörte Verhaltenssteuerung ..."* *"Allerdings scheint die Unterbindung des interhemisphärischen Transfers, wie neuere Split-Brain-Experimente zeigen, die Lerngeschwindigkeit merklich herabzusetzen (Sechzer, 1970.)"* (199)

Im Hinblick auf Experimente mit vollständiger Splitbrain-Präparation und gleichzeitiger Durchtrennung aller kreuzenden Fasern des Chisma opticum und des Erlernens sich widersprechender Informationen für jede Hirnhälfte vollzog sich bei den Versuchstieren der Verhaltensablauf immer ungestört, 'als würde von einer extrakortikalen Region laufend entschieden werden,

in welcher der beiden Hemisphären die eintreffende sensorische Information als relevant anzusehen sei' (201). Unter Berücksichtigung der Ergebnisse dieser Experimente könnte die unterschiedliche Leistungsfähigkeit autistischer Kinder in bezug auf Lernprozesse, die eine unterschiedliche Hemisphärendominanz betreffen, kaum entsprechend der Hypothese von HERMELIN erklärt werden, allenfalls z. B. das Fehlen sprachlicher Fähigkeiten und die Schwierigkeiten im Assoziieren und Wiedererkennen durch die fehlende Ausbildung der linken Hemisphäre, keineswegs aber das Verhalten der autistischen Kinder. Es zeigt sich die Notwendigkeit, selbst Grundannahmen wie z. B. die einer Wahrnehmungsstörung als Ursache des Autismus-Syndroms noch weiter zu analysieren und gegebenenfalls bis auf die Funktion der Wahrnehmungstätigkeit zu reduzieren, damit die Bedeutung der Wahrnehmung und ihre Abhängigkeit von den sie beeinflussenden Größen deutlich gemacht werden kann.

Wir müssen annehmen, daß wir auf einer mit diesem Einzelbeispiel angeschnittenen Ebene der Betrachtung des Phänomens der Wahrnehmung mit größerer Wahrscheinlichkeit die Wirkung der den Wahrnehmungsprozeß beeinflussenden Variablen erfassen als die Wahrnehmungstätigkeit selbst. Dies gilt vor allem für Untersuchungen, die sich traditioneller Testverfahren und Methoden bedienen, weil der zu hinterfragende Sachverhalt nur indirekt über das Leistungsverhalten ermittelt werden kann, mithin über die Kooperationsfähigkeit der zu untersuchenden Personen und deren Fähigkeit zur Bewältigung schwieriger Aufgabensituationen. Dieses Problem wird selbst von einschlägigen Arbeiten (siehe z. B. Mittler, 1973) noch nicht in vollem Umfang erkannt.

Die Verlagerung der Dominanz von der affektiven zur kognitiven Theorie der Behinderung autistischer Kinder wird auch in den von FIRTH (1972) referierten Untersuchungen deutlich. Diese variieren von Annahmen von Behinderungen im Bereich des Denkens und Wahrnehmens bis hin zu solchen des Lernens und Behaltens. Sie macht auch als erste direkt darauf aufmerksam, daß in den meisten Fällen von 'kindlichem Autismus' mit einer retardierten intellektuellen Leistungsfähigkeit zu rechnen ist und autistische Kinder, 'die einen höheren IQ erzielen, dies immer nur in einer spezifischen Art von Tests erreichen und insofern auch nicht mit Kindern vergleichbar sind, die

einen höheren IQ in beliebigen Tests erreichen' (15). Damit wird ein deutlicher Hinweis auf die Fragwürdigkeit der heute in Untersuchungen beliebten Verfahrensweise gegeben, in Tests ermittelte Teilleistungsfähigkeiten mit einer allgemeinen Intelligenzleistung in Beziehung zu setzen. Die Interpretation solcher Ergebnisse zwingt zu äußerster Vorsicht und Zurückhaltung, worüber auch im Überschwang empirischer Untersuchungen großzügig hinweggegangen wird, zum Teil auch deshalb, weil als Voraussetzung zu solchen Untersuchungen kaum verifizierbare Hypothesen erarbeitet und diskutiert wurden, was sich besonders deutlich in der jüngst erschienenen Arbeit von WURST (1976) zeigt. Daß schließlich nur einmal erhobene Tests hinsichtlich ihrer Ergebnisse sowie schon als äußerst fraglich zu betrachten sind und durch Längsschnittuntersuchungen zu ersetzen wären, bleibt ebenfalls weitgehend unbeachtet. FIRTH (1972) macht auf solche Längsschnittuntersuchungen aufmerksam, die bestätigen, daß 'die Lernbehinderung autistischer Kinder eine echte und nicht etwa durch eine vorübergehende Blockierung bedingt ist' und 'als Symptom, das in den Längsschnittuntersuchungen mit steigendem Alter die größte Besserung zeigt, überraschenderweise die autistische Selbstisolierung' (16) zu nennen ist, was auch durch die Arbeit von WEBER (1970) verdeutlicht wird, während Denk-, Sprach- und Wahrnehmungsvorgänge kaum Fortschritte aufweisen, was die bereits oben erwähnte Bedeutung kognitiver Funktionen als Primärfaktoren zusätzlich unterstreicht. Ausgehend von einem Experiment von RICKS zur Klärung der Frage, ob autistische Kinder schon auf der Vorstufe zur Sprache Beeinträchtigungen zeigen, berichtet FIRTH (1972), daß Kinder im vorsprachlichen Stadium sehr einheitliche akustische Signale verwenden, die von Eltern nicht nur in bezug auf die eigenen, sondern auch bei fremden Kindern richtig gedeutet werden konnten, wenn man ihnen die akustischen Signale der Kinder auf einem Tonband vorspielte. Hinsichtlich der in das Experiment einbezogenen autistischen Kinder konnten nur deren Eltern die Signale richtig erkennen, nicht aber die Signale anderer autistischer Kinder, obwohl die Eltern der autistischen Kinder die Signale nicht autistischer Kinder erkennen und auch mit Gewißheit ein nicht autistisches Kind heraushören konnten. Idiosynkratische Lautbildung schon auf der Vorstufe des Sprechens verweist auch aus

der Sprachentwicklung auf eine sicherlich sehr früh wirksam werdende Störung der Informationsverarbeitung. Daß autistische Kinder schließlich ohne Störung des Kurzzeitgedächtnisses 'ein gutes Gedächtnis für sinnlose Reihen hatten und ein schlechtes Gedächtnis für sinnvolle Sätze, sie sich also die Redundanz der Sprache nicht zunutze machen können', läßt FIRTH ein spezifisches Defizit, das sich nur auf das Sprachvermögen bezieht, ausschließen und eine tiefergehende Störung annehmen, 'so daß die Behinderung der Sprache nur ein Sonderfall der allgemeinen Behinderung zu sein scheint' (20). Erweitert durch Experimente zum Regellernen sieht es FIRTH als naheliegend, daß autistische Kinder keinen Unterschied zwischen regelhaften und regellosen Gegebenheiten feststellen können, sie sich also Regeln machen, wenn sie keine finden und daß sich autistische Kinder verhalten, 'als ob sie keine sinnvolle Ordnung in der Information sehen können, die sie über Auge und Ohr erreicht' (21). Wenn FIRTH in diesem Zusammenhang auch die Frage, ob die bei autistischen Kindern vorkommenden stereotypen Haltungen die Unfähigkeit, Regeln zu erkennen, verursachen oder ob die Unfähigkeit, Regeln zu erkennen, zu stereotypen Reaktionsmustern führt, als noch offen beurteilt, ist der Verweis auf eine tiefer liegende Problematik im Zusammenhang mit der Wahrnehmung selbst von den im sprachlichen Bereich zu beobachtenden Besonderheiten her zu begründen. WENDELER (1975) verweist unter dem Aspekt, daß die Fähigkeit, Ereignisse nach ihrer zeitlichen Abfolge zu ordnen, eine Leistung ist, die an die Sprache gebunden zu sein scheint, darauf, daß die Kinder entsprechend, um eine Ordnung herzustellen, räumliche Ordnungsprinzipien benutzen. *"Insofern stimmt das Resultat mit den vielen Beobachtungen überein, wonach autistische Kinder so hartnäckig darauf bestehen, daß die räumliche Ordnung ihrer Welt nicht verändert wird."* (8) Darin könnte auch ein erklärender Hinweis auf die Ursache der als 'Kardinalsymptom' gewerteten 'Veränderungsangst' gesehen werden.

Geht man davon aus, daß Wahrnehmung eine die intellektuellen und sprachlichen Fähigkeiten aufbauende Funktion hat, gewinnt man bei KOVATTANA und KRAEMER (1974) zwar eher einen umgekehrten Eindruck, doch zeigen diese, wenn sie feststellen, *"That linguistic ability as well as intelligence may play an important role in dealing with visual discrimination problems."* (259),

wiederum deutlich den Versuch, von den Endergebnissen eines Verhaltens her auf sein Zustandekommen schließen zu wollen. Unterscheiden sich auch die visuellen Diskriminationsleistungen autistischer Kinder mit einer einigermaßen der Kommunikation dienenden Sprache von solchen, die nicht sprechen, sehen die genannten Autoren die Unterschiede in der Sprachentwicklung nicht ausschließlich als ursächlich für die erwähnten Leistungsunterschiede in der visuellen Diskrimination an.

"The inability of the nonverbal autistic child to use more than one visual cue when two are presented together appears similar to that of the retarded or younger child and may represent a development lag." (260) Damit wird wiederum eine Entwicklungsverzögerung als ursächlich angesehen, ohne daß die Ursachen der Entwicklungsverzögerung diskutiert werden.

HERMELIN (1973) verweist an anderer Stelle auf eine von der Norm abweichende 'Hierarchie der Sinnesmodalitäten' (153) sowie auf die 'fehlende Fähigkeit zur Integration und zum Wiedererkennen von Wahrnehmungsinhalten' (157), was auch WURST (1976) aufgreift und durch Ergebnisse von Untersuchungen zur Diskriminations- und räumlichen Orientierungsfähigkeit ergänzt (70). Müssen wir die schon oben erhobenen Bedenken hinsichtlich der Vergleichbarkeit der mit einer besonderen Testauswahl bei autistischen Kindern erzielten IQ-Angaben auch auf die Aussage WENDELERs (1975) ausdehnen (- *"Wenn man also die geeigneten Methoden verwendet, so läßt sich die Intelligenz autistischer Kinder mit einer Zuverlässigkeit messen, die durchaus den üblichen Maßstäben entspricht"* (4) -), ergeben auch die von DeMYER et al (1974) erhobenen Befunde hinsichtlich einer Sprach- und Handlungsintelligenz bei autistischen Kindern (- unter Einbezug der bereits dargestellten Untersuchungsergebnisse -) dennoch nur ungenaue Hinweise auf ursächlich wirkende Probleme der Wahrnehmung. Nach DeMYER (1974) fallen selbst unter Ausschluß eines Grenzbereiches, der mit dem IQ-Bereich 85 - 68 angegeben wird (49), 94 % der autistischen Kinder in den Bereich der geistigen Behinderung (IQ 67 bis unter 20); unter Heranziehung eines Verbal-IQ sind es 97 %, unter Heranziehung eines Handlungs-IQ, der erwartungsgemäß besser ausfiel, sind es immer noch 79 %.

Betrachten wir die Wahrnehmungstätigkeit des Menschen als die

Grundlage des Werdens seiner Persönlichkeit und beziehen wir die Verlagerung des Schwergewichtes in den Theorien zur autistischen Behinderung von der affektiven auf die kognitive Ebene ein, begegnen wir in der vorliegenden Forschung zwar dem Phänomen der Wahrnehmung, finden es aber weithin nur noch verquickt mit den jetzt plötzlich im Sinne traditioneller Psychologie und Behindertenpädagogik in den Vordergrund drängenden Untersuchungen zur Intelligenz und Sprache der autistischen Kinder und im Zusammenhang mit dem Denken und dem Aufbau von räumlichen und logischen Strukturen. Seine weitestgehende Analyse erfährt das Problem der Wahrnehmung autistischer Kinder in der Diskussion seiner Fähigkeit zur Integration und Verarbeitung von Reizen und in den Hinweisen auf das spezifische Problem der Diskriminierung von Reizen, ihrer Speicherung und das Erkennen regelhafter Bezüge. Im Hinblick auf biologische Äquivalente dieser Beeinträchtigungen finden wir die Hypothesen zur Störung der Sinnesbahnen (bei Delacato, 1975) und die Annahme divergierender Hemisphärendominanz (bei Hermelin, 1973). Auch WURST (1976), die sich im dritten Kapitel ihrer Arbeit mit der visuellen Perzeptionsentwicklung auseinandersetzt, macht keine fundamentale Aussage zur Bedeutung der Wahrnehmung für autistische Kinder. Sie untersucht die visuelle Perzeptionsentwicklung, indem sie autistische Kinder mit dem 'Developmental Test of Visual Perception' (DTVP) von FROSTIG, dem BENDER-Gestalttest und dem BENTON-Test überprüft und die Ergebnisse mit dem nach dem HAMBURG WECHSLER INTELLIGENZTEST FÜR KINDER (HAWIK) erzielten Gesamt-IQ in Beziehung setzt. Trotz des erkannten Problems, daß die Normen der amerikanischen Standardisierung des DTVP 'möglicherweise nicht dem perzeptiven Entwicklungsniveau unserer Kinder entspricht' (79), wird auch dies kaum berücksichtigt. Hinsichtlich der Ergebnisse wäre festzuhalten, 'daß die nach Alter und Intelligenz parallelisierten Gruppen keine signifikante Entwicklungsretardation der autistischen Versuchspersonen zeigen und die im Perzeptionsprofil als Leistungstief aufscheinenden Dimensionen Wahrnehmungskonstanz und Wahrnehmung der Raumlage wie auch ein gehäuftes Auftreten anderer Fehlerkategorien, wie zusätzliche oder fehlende Winkel, Rotation der Zeichnung um 45 Grad, Integrationsstörungen, Fehlplatzierung und Perseveration, als Ausdruck der Schwachbegabung bzw. der graphischen und perzeptiven

Unreife interpretiert werden' (85). Hierzu finden wir schon bei PIAGET (1972) - im Rahmen seiner Vorlesungen am Collège de France aus dem Jahre 1942 - die Aussage: *"Kurz, die Wahrnehmungskonstanzen scheinen das Resultat wirklicher Tätigkeiten zu sein, die aus tatsächlichen oder virtuellen Bewegungen des Blicks oder der beteiligten Organe bestehen."* (93) und mit ihr einen deutlicheren Hinweis für unsere Weiterarbeit als durch die Fülle der hier andiskutierten Arbeiten. Die Hypothese WEBERS (1970), 'der Autismus wäre auf eine Entwicklungsstörung in perceptiven Belangen zurückzuführen', ist nach WURST (1976) nicht verifizierbar, da eine 'altersinadäquate Entwicklung im visuellen Wahrnehmungsbereich verschiedenste Verhaltensstörungen zu bedingen vermag' (85). Damit gelangen wir auch mit diesen Untersuchungen wieder auf die Ebene ursächlich wirkender 'Schwachbegabung' und entwicklungsmäßiger 'Unreife' und damit ausschließlich auf biologische Individualfaktoren entwicklungspsychologischer Provenienz. Die von WURST beschriebenen Leistungstief der visuellen Wahrnehmung werden als Hinweise auf eine organische Beeinträchtigung eingeschätzt, aber nicht auf ihre Bedeutung für die Situation des autistischen Kindes untersucht.

Im Rahmen der auf Wahrnehmungsbeeinträchtigungen basierenden Theorien nimmt die Untersuchung von WEBER (1970) im deutschsprachigen Raum unter dem Aspekt unserer Problemstellung entsprechend der von DELACATO (1975) im anglo-amerikanischen Sprachraum eine besondere Stelle ein, weil beide Ansätze auch aus der Sicht einer im Bereich kognitiver Funktionen anzusetzenden ursächlichen Problematik der Behinderung autistischer Kinder einen Interpretationsansatz der gestörten emotional-affektiven und psychomotorischen Funktionen zulassen. WEBER (1970) schreibt: *"Beim Kind aber muß eine Entwicklungsstörung des Physiognomieerkennens eine schwerwiegende Behinderung der Persönlichkeitsentfaltung verursachen."* (91) Die Funktionsmechanismen eines solchen zur Behinderung führenden Prozesses werden zwar nicht weiter erklärt, sie lassen sich aber unter Berücksichtigung tiefenpsychologischer Erklärungsansätze der frühkindlichen Entwicklung sowie der Forschungen zum psychischen Hospitalismus in Ansätzen entwickeln und darstellen. Daß WURST (1976) die These WEBERS nicht verifizieren konnte, entbindet uns nicht davon, die mit der These

von WEBER aufgeworfene Betrachtungsweise weiterhin auf eine zur Klärung der Problematik relevante Fragestellung zu untersuchen.

Auch unter Einbezug der Erklärung DELACATOS, daß die autistische Abkapselung eine Folge des Aufmerksamkeitsentzuges von der Umwelt aufgrund der lebenserhaltenden kompensatorischen Selbststimulation autistischer Kinder sei, können wir - wenn auch nicht alle Arbeiten im einzelnen zur Darstellung kamen - über die Feststellung, daß die eigentliche Bedeutung der Wahrnehmungstätigkeit des Kindes für den Aufbau seiner Persönlichkeit nicht ausreichend erkannt und die Wahrnehmung nahezu ausschließlich unter dem Aspekt ihrer Bedeutung für Intelligenzstruktur, Denken und Sprache - sozusagen nach 'oben hin' - untersucht wurde, nicht hinausgelangen, während wir einen Aufschluß über ihre fundamentale Bedeutung nur in einer weiteren Durchdringung des Problems nach 'unten' erwarten können. Ansätze dazu finden wir kaum innerhalb der Arbeiten zum kindlichen Autismus. Es kann hier wohl nur auf KIPHARD (1972) verwiesen werden, der sich in seinen Ausführungen zu einem sensorischen Intelligenzvortraining bei autistischen Kindern auf Arbeiten von SCHOPLER (1962) und RIMLAND (1964) bezieht, die sich mit der Entwicklung des Körperschemas und einer neurologischen Theorie des Verhaltens beschäftigen. Aufbauend auf den Annahmen der beiden genannten Autoren, die als Hauptursache des Autismus eine Dysfunktion der 'subkortikalen Kommunikationszentren' annehmen, interpretiert KIPHARD (1972) das Problem der autistischen Kinder auf der Basis einer bei ihnen bestehenden 'überempfindlichen Reaktionsweise innerhalb des gesamten Wahrnehmungsprozesses', so daß die daraus resultierende Reizüberschwemmung zu einer schnellen Überschreitung der Reizschwelle führt und die Kinder infolge der Unfähigkeit des Organismus, sich der 'rezeptiven Überstimulation durch ein ungefiltert einbrechendes Reizchaos zu erwehren, zu dem ohnmächtigen Versuch zwingt, sich 'dieses subjektiv als chaotisch und bedrohend erlebten Überangebotes einfließender Umwelteindrücke' durch 'spontane Abwehr, angstvolles Ausweichen und Sich-Abkapseln' (40/41) im Sinne eines Schutzmechanismus zu erwehren. Unter der Annahme, daß 'die retikuläre Formation des Stammhirns als eine Art Schaltzentrale darüber zu befinden

hat, welche Reize zur Hirnrinde durchgelassen werden', findet sich hier ein neuer Hinweis auf ursächliche Beeinträchtigungen des retikulären Systems im Zusammenhang mit Wahrnehmungsprozessen und deren neurophysiobiologischen Komponenten sowie auf Probleme der Wahrnehmungstätigkeit, die sich nicht erst auf kortikaler Ebene ergeben. KIPHARD stellt in dieser Arbeit auch die enge Verknüpfung sensorischer und motorischer Vorgänge im Sinne 'sensomotorischer Prozesse der Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und handelnder bzw. sprachlicher Kommunikation' (40) heraus, auf die er seine Verfahren sensomotorischer Therapie aufbaut. Eine Parallele zum Erklärungsversuch des kindlichen Autismus bei DELACATO im Sinne der 'Hyper-Funktion des Sinnessystems' ist deutlich. Obwohl wir auch bei KIPHARD keine Bearbeitung der basalen Funktion der Wahrnehmung für die Persönlichkeitsentwicklung finden, führt er über die diskutierten Ansätze hinaus, indem er auch auf die von uns dargelegte Bedeutung der Tätigkeit des Kindes im allgemeinen und der Wahrnehmungstätigkeit im besonderen - im Sinne des Zusammenhanges sensorischer und motorischer Funktionen - deutlich verweist. Auch bei WURST (1976), die die Leistungstief autistischer Kinder im HAWIK, im Entwicklungstest nach BÜHLER-HETZER und im SNIJDERS-OOMEN-Intelligenztest durch die ungenügende Fähigkeit, 'Reizkonstellationen perzeptiver, verbaler, kognitiver und sozialer Herkunft aufgrund ihres Zusammenhanges und ihres Symbolgehalts zu verstehen', bedingt sieht, findet der Ansatz KIPHARDS keine Beachtung. Erst ein Verständnis der Wahrnehmung als senso-motorische Tätigkeit ermöglicht uns, nicht nur isolierte Daten zu einzelnen an autistischen Kindern auffällig werdenden Phänomenen zu erheben, sondern zur Basis ihrer spezifischen Persönlichkeitsentwicklung vorzudringen. Das zeigt sich auch deutlich in einer Darstellung von KREBS (1975), der Motorik, Perzeption, Sprache und Soziales als die tragenden Säulen der Entwicklung des Kindes darstellt (91) und die Motorik in Statik, Lokomotion und Feinmotorik, die Perzeption in Sinnesorgane, Unterscheidung und Koordination, die Sprache in Sprachverständnis, Denken und Sprachäußerungen und das Soziale in Hautkontakt, Blickkontakt und Bewußtseinskontakt untergliedert. Bleiben auch die im einzelnen vorgenommenen Zuordnungen und Unterteilungen zu hinterfragen, wird das Zusammenwirken besonders der sen-

sorischen und motorischen Funktionen und ihre Verknüpfung mit den Bereichen Soziales und Sprache sehr deutlich, und es wird transparent, daß die Wahrnehmungstätigkeit mehr ist als eine allgemeine Sensibilität oder die Perzeption umschreibt. Unter diesem Aspekt vermögen wir in der Wahrnehmungstätigkeit jenen gemeinsamen Nenner zu finden, von dem her uns alle am autistischen Kind in Erscheinung tretenden Besonderheiten darstellbar und überprüfbar werden könnten. Schließlich kann es unter dem Aspekt der Sozialerziehung des autistischen Kindes, wie dies MANNSCHATZ (1975) betont, nur darum gehen, zu eruieren, welche Rolle ein Mangel, sei es im Denken oder im Verhalten des Menschen, spielt und welcher Stellenwert ihm zugebilligt wird, letztlich, wie der Mensch 'damit fertig wird'. *"Und das hängt", so folgert MANNSCHATZ, "nicht vom biologischen Defekt ab, sondern vom Ausprägungsgrad der Persönlichkeit, der wiederum vom Niveau und der Qualität der Persönlichkeitserziehung beeinflußt wird."* (325) Der Ausprägungsgrad der Persönlichkeit umschließt Niveau und Qualität der Persönlichkeitserziehung und insofern gleichzeitig Soziales und Biologisches - Aspekte der Persönlichkeit auch des autistischen Kindes, die wir in seiner Biographie repräsentiert finden.

Die 'einzig vorstellbaren allgemeinen Entwicklungsgesetze' sind nach SEVE (1973) 'dialektische Gesetze als Aussagen über die allgemeinen Bestimmungsformen, durch die sich die konkrete Entwicklungsnotwendigkeit in einer einmaligen Persönlichkeit begreifen läßt'. Diese 'historisch' bedingten Gesetze liefern die 'theoretischen Grundlagen für die Ausarbeitung des spezifischen Aktivitäts- und Wachstumsgesetzes des jeweiligen Individuums', d. h. des 'einmaligen Systems von Entwicklungsnotwendigkeit', das nach SEVE jede Persönlichkeit kennzeichnet. Dieser Hinweis öffnet uns im Kontext mit der gesamten hier geführten Diskussion die Möglichkeit eines vollen erziehungswissenschaftlich-gesellschaftswissenschaftlichen Verständnisses des behinderten Menschen sowohl im Hinblick auf die Totalität seiner gesamt menschlichen Situation als auch im Sinne eines wissenschaftsmethodischen Zuganges zu seiner Biographie.

Diese Gesetze wären nach SEVE in drei Bereichen zu suchen, 'im psychobiologischen, im psychosozialen und im psychologischen, sofern dieser Ausdruck mit der Theorie der Persönlichkeit im eigentlichen Sinne korrespondiert'. *"Das einmalige System von Entwicklungsnotwendigkeiten, das jede Persönlichkeit kennzeichnet, ergibt sich gerade aus der komplexen und widersprüchlichen Überlappung dieser drei Bestimmungsklassen."* (365) Das besagt, daß jede der Bestimmungsklassen auch durch die andere definiert ist. Insofern erfahren wir auch hier wieder einen Hinweis auf die Einheit der die Bestimmungsklassen konstituierenden Grundfunktionen; im Sinne unserer Betrachtung die der Perzeption und der Motorik, also die der Wahrnehmungstätigkeit in einer Form, wie sie bislang in der Erforschung der Autismus-Problematik nicht begriffen wurde. Damit suchen wir, wie es SEVE formuliert, *"die Struktur der Aktivität selbst, mit anderen Worten, die Dialektik ihrer Entwicklung in der Zeit, die Einheit ihrer Tätigkeitsstruktur und ihres historischen Entwicklungsgesetzes"* (340). Auf der Ebene der nach SEVE benannten Bestimmungsklassen wird damit der 'Zeitplan', den er als 'das System der zeitlichen Verhältnisse zwischen den verschiedenen objektiven Aktivitätskategorien eines Individuums' definiert, zur 'wirklichen Infrastruktur der entwickelten Persönlichkeit' (341) und damit zu einem die einzelnen Bestimmungsklassen in ihrer dialektischen Verknüpfung strukturierenden Element. Folglich wird für die Theorie des Zeitplans 'die Bestimmung der psychologischen Aktivitäten, die als objektiv infrastrukturell zu betrachten sind' (943), zur entscheidenden Frage. SEVE schreibt: *"Dies sind a l l e p s y c h o l o g i s c h p r o d u k t i v e n A k t i v i t ä t e n , wobei ich darunter die Gesamtheit der Aktivitäten verstehe, die die Persönlichkeit produzieren und reproduzieren, gleich in welchem Sektor."* (343)

Die bereits herausgestellten psychomotorischen Aktivitäten im Sinne der Einheit perzeptiver und motorischer Aktivität (von uns als Wahrnehmungstätigkeit beschrieben) können wir fortan als Basiselemente verstehen, die alle 'psychologisch produktiven Aktivitäten' konstituieren, die wir in ihrem Gesamt im Persönlichkeitsbegriff fassen und die im einzelnen - historisch gesehen - den Aufbau der 'funktionalen Hirnvor-

gane' bedingen und sie - im ontogenetischen Lernprozeß - unter dem Aspekt der Einheit der drei genannten Bereiche (des psychobiologischen, des psychosozialen und des psychologischen) im Sinne der 'Aneignung' von Welt und der Überführung der gesellschaftlichen Verhältnisse in 'psychische Regulationen' sozusagen inhaltlich »befrachten«.

Jene die Persönlichkeit produzierenden und reproduzierenden Aktivitäten nennt SEVE unter der Voraussetzung, daß die entwickelte Persönlichkeit ihrem Wesen nach Aktivität ist, die 'Grundaktivitäten', durch die sich die 'Infrastruktur' im Sinne der 'psychologischen Produktion' bestimmt (343), nicht aber durch Bedürfnisse, die, ausgehend von der Theorie FREUDS, in den vorwiegend sich daraus entwickelnden psychoanalytischen Theorien als Basis der Persönlichkeit und Motor ihrer Aktivität angesehen werden. Die Bedürfnisse, deren motivationale Bedeutung keinesfalls geschmälert werden soll und kann, müssen wir jedoch als ein erstes die Infrastruktur der Persönlichkeit grundlegend bestimmendes 'psychologisches' Produkt der Einheit psychobiologischer und psychosozialer Bereiche auf der Basis der Wahrnehmungstätigkeit ansehen (wobei hier nur darauf verwiesen werden soll, daß die Bedeutung der Wahrnehmungstätigkeit nicht nur im Hinblick auf die nachgeburtliche Phase, sondern auch auf die intrauterine Phase ausgedehnt gesehen werden muß). Auch ein Teil der 'angeborenen' Bedürfnisstrukturen können als ein solches, sehr frühes 'psychologisches Produkt' im Sinne der Infrastruktur angesehen werden; daß sie sich in Form unbedingter Reflexe darstellen, an die Außenreize zu assimilieren sind, widerspricht dem nicht.

Jene Prozesse, die nicht unmittelbar zur Produktion und Reproduktion der Persönlichkeit beitragen, sondern in bezug auf diese Prozesse eine 'Reglerrolle' spielen - wir haben sie als psychische Regulationen begrifflich gefaßt - bezeichnet SEVE als die 'psychologischen Suprastrukturen' (358). Sie treten analog zu unserer Annahme der Wahrnehmungstätigkeit als Grundelement der psychologisch produktiven Aktivitäten - als im Sinne jener elementaren Regler- und Integrationsfunktion in Erscheinung, die die perzeptive und motorische Aktivität zur psychomotorischen Einheit einer sich in Handlungen ausdrückenden Tätigkeit zusammenfassen und steuern. Sie ermöglichen es,

über die bei lebendigen Organismen phylogenetisch schon sehr vorhandene Möglichkeit zur Empfindung hinauszugelangen und die Fähigkeit zur sinnlichen Widerspiegelung und zu adäquaten Lokomotionen aufzubauen.

Unter dem Aspekt der psychobiologischen und psychosozialen Bereiche können wir den Zeitplan in Anlehnung an SEVE als 'das zeitliche System der Verhältnisse zwischen den großen Aktivitätskategorien der konkreten persönlichen Aktivität und der abstrakten gesellschaftlichen Aktivität' als Infrastruktur der Persönlichkeit verstehen. Erst aus dieser Sicht lassen sich, wie SEVE ausführt, die mit den Grundelementen (wir bezeichneten sie als die Wahrnehmungstätigkeit) in Zusammenhang stehenden Probleme voll begreifen, sieht man weitere auftauchen, wo sie sich auch unter Rückbezug auf die Autismusforschung in diesem Bereich noch nicht gezeigt haben bzw. unter den gewählten Aspekten der Betrachtung des kindlichen Autismus auch nicht zeigen konnten.

Die aufgezeigten Zusammenhänge machen deutlich, welche zentrale Bedeutung der Wahrnehmungstätigkeit als Basis der Infrastruktur und damit auch des Zeitplanes der Persönlichkeit zukommt. Beide Aspekte sind in ihren Zusammenhängen zu berücksichtigen, was in der Formulierung des allgemeinsten Entwicklungsgesetzes von SEVE deutlich zum Ausdruck kommt. Er nennt es *"das Gesetz der notwendigen Übereinstimmung von Fähigkeitsniveau und Struktur des Zeitplans"* (366) auf der Basis jenes Verhältnisses, daß ein Fähigkeitszuwachs auf die Umgestaltung der Aktivitäten hinwirkt, die die Fähigkeiten zum Tragen bringen und, wie SEVE betont, 'folglich auf eine Veränderung des Systems ihrer zeitlichen Verhältnisse, also des Zeitplans'. Der Zeitplan meint also mehr als jene in der traditionellen Psychologie auftauchenden sogenannten 'sensiblen Phasen' der Entwicklung der die Infrastruktur konstituierenden Bereiche. Er wird im psychologischen Bereich wesentlich transparent als Funktion des Psychosozialen und dürfte im Psychobiologischen ein Äquivalent in der bereits angedeuteten biologischen Zeit haben, die ihrerseits wieder mehr umschreibt als den zeitlichen Eintritt einer schädigenden Noxe im Sinne psychiatrischer Klassifikation oder den Zeitpunkt des Sichtbarwerdens einer Behinderung. Biologische

Zeit und Zeitplan erscheinen als ein Kontinuum, dessen Beginn weder mit dem Zeitpunkt der Zeugung noch durch die Geburt als Nullpunkt markiert werden kann, weil bereits schon die Geschlechtszellen vor ihrer Vereinigung durch dieses Kontinuum in ihrem jeweils eigenen Werdensprozeß mit erfaßt sind. Diese biologische Zeit in bezug auf jene mit der Behinderung autistischer Kinder zu umschreibenden Phänomene zu erforschen, wird eine vordringliche Aufgabe darstellen, die in Einheit mit der Erforschung des Zeitplans zu leisten wäre. In dem Maße wie der Zeitplan (auch in seiner psychobiologischen Komponente) im Zusammenhang mit der Wahrnehmungstätigkeit erfassbar wird, werden wir auf dem aufgezeigten methodischen Weg die noch offenen Fragen der je individuellen Persönlichkeitsentwicklung autistischer Kinder aufwerfen und ansatzweise beantworten können. SEVE stellt fest: *"Wenn die Infrastruktur der Persönlichkeit als Struktur einer Aktivität aufgefaßt wird, heißt das jedoch notwendig, daß sie als Struktur mit Z e i t substanz aufgefaßt wird, als z e i t l i c h e S t r u k t u r , denn nur eine zeitliche Struktur kann der inneren Logik der A k t i v i t ä t eines Individuums, ihrer R e p r o d u k t i o n und ihrer E n t w i c k l u g gleichgeartet sein."* (340)

Unter diesem Aspekt entwickelt SEVE einen 'hypothetischen Entwurf zur allgemeinen Topologie von in kapitalistischen Individualitätsformen produzierten Persönlichkeiten' (355), der nachfolgend wiedergegeben werden soll. Er vermag auf allgemeiner Ebene einen Hinweis auf die Erforschung von Problemstellungen in der Ontogenese autistischer Kinder zu geben und so vielleicht hilfreich darin zu sein, einen 'hypothetischen Entwurf zur allgemeinen Topologie von unter bestimmten psychobiologischen und psychosozialen Bedingungen produzierten Persönlichkeiten' zu entwickeln, die wir als autistisch bezeichnen. Dabei werden Funktion und Art und Weise von Aktivitäten, die wir als Wahrnehmungstätigkeiten bezeichnen, die Handlungen des Individuums, Perzeption und Motorik, der biologische Zeitfaktor, die sozialen Bedingungen und die Kooperations- und Kommunikationsformen zentrale Felder darstellen, die in ihrem dialektischen Zusammenwirken sowohl die psychologischen Suprastrukturen und dadurch die Infrastrukturen als auch den Zeitplan des jeweiligen Individuums und damit den je autistischen

Menschen im Sinne seiner Gesamtaktivität konstituieren.



"Die konkrete Aktivität der Abteilung I (Quadrant I_K) ist die Gesamtheit der Lernhandlungen, worin sich die in der konkreten Aktivität gebrachten Fähigkeiten herausbilden und entwickeln. Die konkrete Aktivität der Abteilung II (Quadrant II_K) ist die Gesamtheit der Handlungen, die diese Fähigkeiten gebrauchen und unmittelbar zum Individuum zurücklaufen. Die abstrakte Aktivität der Abteilung I (Quadrant I_a) ist die Gesamtheit der Lernhandlungen, worin sich die Fähigkeiten herausbilden und entwickeln, die durch die gesellschaftliche Aktivität und ihren Rahmen, die objektiven gesellschaftlichen Verhältnisse, geboten sind. Die abstrakte Aktivität der Abteilung II (Quadrant II_a) ist die Gesamtheit der Handlungen, die diese gesellschaftliche Arbeit unmittelbar ausmachen. (355)

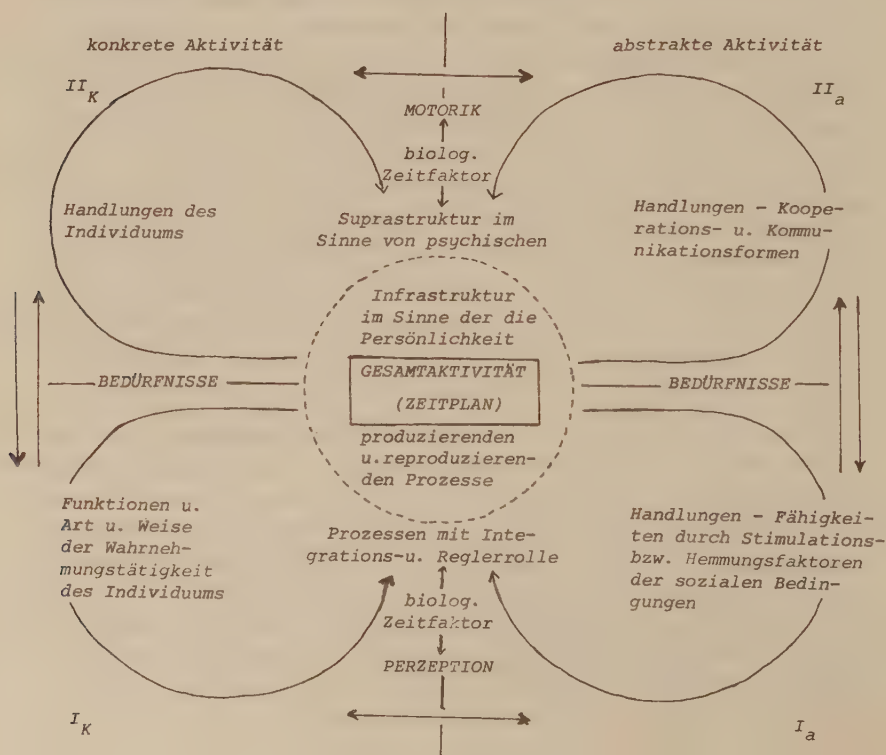
Erachten wir es als sinnvoll, die bisher behandelten Beziehungsfaktoren, die die Persönlichkeitsstruktur des sogenannten autistischen Menschen ausmachen, in ähnlicher Weise darzustellen, könnten wir das Modell hypothetisch dahingehend verändern, daß unsere Annahme zum Ausdruck kommt, daß die konkrete Aktivität der Funktion und Art und Weise der Wahrnehmungstätigkeit der Individuen (I_K) in einem durch den biologischen Zeitfaktor

vermittelten Prozeß von Perzeption und Motorik durch die stimulativen bzw. hemmenden Faktoren der sozialen Umwelt (I_a) aufgebaut und modifiziert wird. In die so vermittelte Wahrnehmungstätigkeit fließen in gleicher Weise die Handlungen des Individuums ein, wie diese aus der Wahrnehmungstätigkeit, vermittelt über ausgebildete Bedürfnisse, hervorgebracht werden (II_K). Die nach unserer Annahme wiederum über den biologischen Zeitfaktor in gleicher Weise wie über die gesellschaftlichen Bedürfnisse vermittelten kooperativen und kommunikativen Handlungen (II_a) (durch die Handlungen des Individuums einerseits und die stimulierenden bzw. hemmenden sozialen Faktoren andererseits) definieren, vermittelt durch die herausgebildeten Regelanteile der einzelnen Bereiche, die psychologischen Suprastrukturen, die die Infrastruktur des jeweiligen (durch diese so zu bezeichnenden) Individuums ausmacht und die Gesamtaktivität hervorbringt.

Ergänzend wäre zu vermerken, daß der biologische Zeitfaktor nicht im Sinne genetischer Fixierungen verstanden, wenn auch durch genetische Kodierungs- und Dekodierungsmechanismen im Sinne des Aufbaues und der Reduplikation genetischer Informationen im Hinblick auf den morphologischen Aufbau und die durch assimilative und dissimilative Prozesse zu erhaltende strukturelle Identität des Organismus beeinflußt werden kann, sondern im Kontinuum des Zusammentreffens und sich Überlappenden der einzelnen Bereiche (im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung) Zeitpunkte markiert, zu denen bestimmte im Kontinuum herangebildete Funktionen und Art und Weisen der Wahrnehmungstätigkeit auf besonders stimulative oder hemmende soziale Faktoren treffen (- Vermittlung zwischen I_K und I_a) bzw. die Handlungen des Individuums, vermittelt durch die aufgebauten Bedürfnisse

($I_K \longleftrightarrow II_K$ / $II_a \longleftrightarrow I_a$), in ihrer Gerichtetheit auf die dingliche und personale Umwelt ($II_K \longleftrightarrow II_a$ / $I_K \longleftrightarrow I_a$) kollidieren. Der biologische Zeitfaktor (im Zeitplan widergespiegelt) könnte entsprechend als eine konjunktiv bzw. dysjunktiv zwischen Perzeption und Motorik im Sinne der Konstitution einer je spezifischen extrasensiblen und intrasensiblen Wahrnehmungs- (psychomotorischen) Tätigkeit und als eine konjunktiv bzw. dysjunktiv zwischen beiden vermittelnde Funktion verstanden werden.

Auf der Basis eines damit grundgelegten basalen und zentralen Verständnisses der Wahrnehmungstätigkeit könnte die ein Individuum als autistisch erscheinende psychologische Suprastruktur und Infrastruktur - damit die Gesamtaktivität und der Zeitplan des sog. autistischen Menschen - als durch eine Dysjunktion des biologischen Zeitfaktors (zwischen perzeptiver und motorischer und extrasensibler und intrasensibler Aktivität) in ihrer Auswirkung auf die Ausbildung der Wahrnehmungstätigkeit (I_K) und die auf diese ein- und rückwirkenden wie sich daraus aufbauenden Handlungen des Individuums ($II_K \leftrightarrow I_K$) und als durch die im dialektischen Verhältnis mit den stimulierenden bzw. hemmenden sozialen Bedingungen ($I_a \leftrightarrow I_K$) und ihrem über die Bedürfnisse vermittelten kooperativen und kommunikativen Anspruch ($I_a \leftrightarrow II_a$) mit den infolge der Dysjunktion des biologischen Zeitfaktors nicht mit diesem Anspruch kompatibel erscheinenden Handlungen des Individuums ($II_K \leftrightarrow II_a$) (im Sinne seiner Kooperations- und Kommunikationsformen) bedingt angesehen werden.



Im Kontinuum des dysjunktiv-inkompatiblen Zusammenhanges konkreter und abstrakter Aktivität einerseits ($II_K \leftrightarrow II_a$ / $I_K \leftrightarrow I_a$) und der Bereiche konkreter sowie abstrakter Aktivität andererseits ($II_K \rightleftharpoons I_K$ / $II_a \rightleftharpoons I_a$) bildet sich die jeweilige Individualform einer als 'autistisch' bezeichneten Persönlichkeit heraus, die je nach Ort des um den Schnittpunkt von Abszisse und Koordinate sich im Herausbildungsprozeß der Persönlichkeit befindlichen (Schwer-) Punktes (im Sinne der Handlungsfähigkeit des autistischen Menschen und entsprechend des Bildes des Autismus-Syndroms) gekennzeichnet ist.

Berücksichtigen wir bereits das den pränatalen Bereich umfassende Kontinuum der biologischen Zeit und ein schon dort hypothetisch anzunehmendes dysjunktives Verhältnis von Perzeption und Motorik, würde dieser Entwicklungsstand des zentralen Nervensystems bei der Geburt erklären, das ein in bezug auf die von der Umwelt erwarteten Kooperations- und Handlungsformen inkompatibles Verhalten des Säuglings bedingt. Ursächlich könnten z. B. sämtliche genetischen (im Sinne der DNS-Information hinsichtlich des strukturellen Aufbaues als auch der Stoffwechselfunktionen des Embryos und Feten) und intrauterinen Verhältnisse wirken, die den biologischen Zeitfaktor modifizieren und ein dysjunktives Verhältnis von Perzeption und Motorik und damit eine gestörte Wahrnehmungstätigkeit zur Folge haben. Bleibt die entsprechende Dominanz des Bereiches I_K in Wechselwirkung mit Hemmungsfaktoren des Bereiches I_a bestehen, würde dies eine Form der Persönlichkeitsentwicklung des betroffenen Individuums erklären, die als 'frühkindlicher Autismus' beschrieben wird. Dabei sind die Handlungen des Individuums (II_K) wenig kompatibel mit dem Bereich II_a , was eine besonders intensive 'autistische Abkapselung' und als Erlebniskomponente die 'Veränderungsangst' bewirken könnte.

Sehen wir den Schwerpunkt im Bereich I_a liegend, würde dies im Sinne unseres Erklärungsansatzes, selbst bei nur leichter Dysjunktion von Perzeption und Motorik, eine Persönlichkeitsentwicklung einleiten können, die bei unzureichender Kompensation der (im Entwicklungskontext jedoch noch zwingend sich ergebenden) gestörten Wahrnehmungstätigkeit (durch unzureichende Stimulationsfaktoren oder gar durch die in den

sozialen Bedingungen entstehenden Hemmungsfaktoren) als autistische Psychopathie im Sinne ASPERGERS imponieren könnte. Die durch das Individuum aufgebauten Handlungen (II_K) als Ausdruck spezifischer Bedürfnisstrukturen sind nur in Teilbereichen mit dem Bereich II_a kompatibel, so daß weniger gravierend gestörte, wenn auch auffällige Kooperations- und Kommunikationsformen aufgebaut werden. Bei Konjunktion von Perzeption und Motorik, aber einer sehr frühen Störung des Bereiches I_a , würde dies die Wahrnehmungstätigkeit (I_K) beeinflussen und zum Aufbau von Handlungen (II_K) führen, die eine Persönlichkeitsentwicklung erklären, die wir dem psychischen Hospitalismus zuschreiben. Treten die Störungen zu einem späteren Zeitpunkt der Persönlichkeitsentwicklung besonders im Bereich II_a auf, könnten wir eine Beeinflussung der Bedürfnisstrukturen und des Zeitplanes, also der Gesamtaktivität des Individuums annehmen, so daß Handlungen des Individuums (I_K) durch Störungen der Kooperations- und Kommunikationsformen zu diesen (II_a) und zu den aufgebauten Bedürfnissen inkompatibel werden. Die Rückwirkung dieser Beeinträchtigung auf die Bereiche I_K und II_K würde die Gesamtaktivität des Individuums als ein Verhalten erklären, das wir einer schizophrenen Symptomatologie zuordnen. Für die Entstehung einer autistischen Symptomatik wäre im und durch das Zusammenwirken aller Bereiche immer eine mehr oder weniger große Dysjunktion von Perzeption und Motorik anzunehmen.

Denken wir an eine hochgradige Dysjunktion in Kombination mit hochgradiger Inkompatibilität der aufgebauten Handlungen (II_K) mit II_a bei sozialen Hemmungsfaktoren (I_a), würden Handlungen des Individuums (II_K) dominieren, die ein ritualistisches, auf sich selbst bezogenes, von motorischen Stereotypen bis hin zu sogenannten autoaggressiven Verhalten gekennzeichnetes Persönlichkeitsbild hervorbringen, mit der Folge wiederum schwerer autistischer Störung.

Bei Vorhandensein der Einheit der bestimmenden Grundkategorien auf der Basis der Einheit von Perzeption und Motorik in der Wahrnehmungstätigkeit wäre der Schwerpunkt mit dem Schnittpunkt des Koordinatensystems deckungsgleich und damit ein konjunktiv-kompatibler Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung, d. h. eine

organische Zusammensetzung der Persönlichkeit möglich, die SEVE wie folgt definiert. *"Unter organischer Zusammensetzung der Persönlichkeit verstehe ich den Umfang und den Grad der Fähigkeiten eines Individuums, das allgemeine Niveau seiner Qualifikation für die Gesamtheit der von ihm ausgeübten Aktivitäten."* (369)

Dieses Modell sowie die unter Vorwegnahme verschiedener Gesichtspunkte kurz anskizzierten unterschiedlichen Folgen von Beeinträchtigungen einzelner die Gesamtaktivität des Individuums aufbauenden Bereiche vermögen die Problematik nur grob aufzurastern und Schwerpunkte aufzuzeigen, die nun im einzelnen und in ihren Zusammenhängen darzustellen wären, um zum Verständnis der Gesamtsituation der autistischen Kinder zu gelangen. Die konjunktiv-kompatiblen Zusammenhänge, die allein eine optimale Entwicklung der Persönlichkeit ermöglichen, wie auch die dysjunktiv-inkompatiblen stellen höchst komplexe dialektische Verhältnisse dar, die wir - wie schon betont - auf der Basis der vorgestellten Hypothesen nur in Ansätzen zu umreißen vermögen, wobei wir die Bedürfnisse als ein erstes Produkt dieser dialektischen Verhältnisse bezeichnen und unter Handlung im Sinne von SEVE 'jedes Verhalten eines Individuums - gleich auf welcher Ebene - verstehen, das nicht bloß als Verhalten, das heißt auf das Psychische bezogen, sondern als konkrete Aktivität betrachtet wird, das heißt auf eine Biographie bezogen' (316), während wir *"die Gesamtheit der angeborenen oder erworbenen „gegenwärtigen Potentialitäten“ zur Ausführung einer beliebigen Handlung auf beliebiger Stufe"* (318) als Fähigkeiten verstehen können. Das bedeutet nach SEVE: *"W a s e i n I n d i v i d u u m z u t u n w e i ß , i s t o f f e n b a r n i c h t n u r s e i n e g r ü n d l i c h s t e C h a r a k t e r i s t i k , s o b a l d a u c h d e r S c h l ü s s e l s e i n e r t e n d e n z i e l l e n E n t w i c k l u n g ; s o b a l d e s a u f h ö r t z u l e r n e n , n e i g t s e i n e P e r s ö n l i c h k e i t z u m S t i l l s t a n d ; s o b a l d e s s u b s t a n t i e l l s e i n e F ä h i g k e i t e n ä n d e r t , e r h ä l t s e i n e P e r s ö n l i c h k e i t n e u e I m p u l s e i n i h r e n t i e f s t e n S t r u k t u r e n ."* (366)

Was ein autistisches Kind zu tun weiß, ist entsprechend nicht nur seine gründlichste Charakteristik, sondern Ergebnis seiner

tendenziellen Entwicklung, die uns mit Hilfe der anskizzierten Hypothesen das Verständnis seiner Persönlichkeit ermöglichen kann. Was es zu tun weiß (- oder nicht -), ist folglich auch nicht nur ein Symptom des Autismus, weder ein kardinales noch ein sekundäres, »hinter dem das eigentliche Kind« zu finden wäre, sondern es ist es selbst. Vermögen wir auf der Basis dieses Verständnisses der Persönlichkeitsentwicklung des autistischen Kindes, das noch vertieft werden soll, daß es durch eine Sozialerziehung substantiell seine Fähigkeiten ändert, werden wir seiner Persönlichkeit in ihren tiefsten Strukturen neue Impulse geben, das heißt über eine 'autistische' Handlungsfähigkeit und damit den Autismus hinausgelangen. Unsere Auffassung, daß die erziehungswissenschaftliche Frage nicht die nach einer effizienten Therapie des Autismus-Syndroms, sondern die nach der Sozialerziehung des autistischen Kindes ist, findet eine neue Gültigkeit.

Unter Hinweis auf die an anderer Stelle schon aufgegriffene Darlegung von SEVE, daß die 'psychosozialen Hindernisse' in der Persönlichkeitsentwicklung alle jene Beschränkungen umfassen, 'die dem Erwerb neuer Fähigkeiten unmittelbar durch die gesellschaftlichen Bedingungen auferlegt werden, zum Beispiel durch die Gesamtheit der ökonomischen und sozialen Bedingungen', so auch der Schulstrukturen, die 'einem Kind oder Jugendlichen das erfolgreiche Absolvieren einer Bildungsstufe objektiv erschweren', und die 'psychobiologischen Hindernisse' nicht so sehr die unmittelbar-neurophysiologischen Beschränkungen meinen, sondern vielmehr die 'Rückwirkung eines Nerventyps oder von charakterlichen Besonderheiten auf die individuellen Lernbedingungen', weil, 'außer in einer begrenzten Anzahl von pathologischen Fällen, die Fähigkeit eines normalen menschlichen Gehirns, psychische Anlagen herauszubilden, im Vergleich zum gegenwärtigen Entwicklungsstand des gesellschaftlichen Erbes praktisch unerschöpflich ist' (367), müssen wir SEVE unter den neu gewonnenen Gesichtspunkten - wie schon an anderer Stelle - kritisch widersprechen und ergänzend festhalten, daß sowohl ein bestimmter 'Nerventyp' als auch die 'charakterlichen Besonderheiten' die 'unmittelbar-neurophysiologischen Beschränkungen' zwangsläufig einschließen bzw. diese in besonderer Weise einen 'Nerventyp' und die 'charakterlichen Besonderheiten' definieren; damit auch deren Rückwirkung auf das Lernen. Damit

steht der 'pathologische Fall nicht außerhalb einer von SEVE indirekt angesprochenen Reihe von 'Regelfällen', sondern nur relativ zu diesen - wie jeder Fall zu jedem - in derselben Reihe. Im Verhältnis zum derzeitigen Entwicklungsstand des gesellschaftlichen Erbes ist die Fähigkeit auch seines Gehirns, psychische Anlagen herauszubilden, in gleicher Weise unbegrenzt, wenn auch in der Unbegrenztheit ihrer Entwicklung durch dysjunktiv-inkompatible Zusammenhänge gekennzeichnet. Der daraus sich entwickelnde 'Nerventyp' und die entsprechenden 'charakterlichen Besonderheiten' sind qualitativ gleich denen der nicht pathologischen Fälle; sie sind in gleicher Weise wie diese das dem vorliegenden Zeitplan (auf allen Ebenen) adäquate und logische Produkt der Wahrnehmungstätigkeit des Individuums - mithin eine auf der Basis der organischen Voraussetzung und der gesellschaftlichen Verhältnisse logische und sinnvolle Entwicklung - auch die des autistischen Kindes.

Auch diese Sicht der Problematik verdeutlicht, daß es bei der Behandlung des Problems des Werdens der Persönlichkeit des autistischen Kindes wesentlich um die Wahrnehmungstätigkeit als sozusagen kleinster gemeinsamer Nenner im Sinne eines Kulminationspunktes psychobiologischer Bereiche gehen kann, nicht aber um die Wahrnehmung als isolierbares kognitives Funktionselement höher organisierter geistiger Funktionen, wie Denken, Sprache, Intelligenz u. a., wie dies tendenziell in der Mehrzahl der Arbeiten zu dieser Fragestellung in der Autismus-Literatur zum Ausdruck kommt. Damit wird wiederum nur ein psychobiologischer Aspekt erfaßt, wodurch psychosoziale Aspekte nicht nur vernachlässigt, sondern falsche Schlußfolgerungen im Sinne naturwüchsiger Erklärungen von Behinderung gezogen werden.

STADLER et al (1975) kritisieren an der Wahrnehmungspsychologie traditioneller Prägung, daß sie einen 'Objekt-Begriff' gebraucht, der in seiner Bedeutung auf das Reiz-Objekt eingeschränkt bleibt, auf den Begriff der 'Tätigkeit' verzichtet und damit den wirklichen Zusammenhang, in dem Wahrnehmung steht, ausblendet (11). In ihrer Abhandlung über die 'Psychologie der Wahrnehmung' for-

mulieren STADLER et al (1975) entsprechend eine Grundthese, die auch für das Verständnis der Wahrnehmung des autistischen Kindes bedeutend ist. Die Grundthese lautet, *"daß Wahrnehmung nicht eine autonome, gar autochthone Bewußtseinsfunktion ist, sondern daß die Wahrnehmung den Prozeß der Abbildung der objektiven Realität im Bewußtsein darstellt. Dabei ist dieser Prozeß nicht vorzustellen als das passive Photographieren der objektiven Realität, als passive Spiegelung, sondern als Prozeß der Aneignung dieser objektiven Realität, als Aktivität."* (12)

Bedenken wir die Konsequenzen dieser Grundthese, schließt sie im Sinne von HOLZKAMP (1975) aus, Wahrnehmung nur als eine mehr oder weniger durch gewisse organische Mechanismen des Sensoriums bestehende Möglichkeit 'einer physisch-stofflichen Wechselwirkung zwischen den Dingen und sensiblen Bereichen' zu verstehen, d. h. sie auf 'Sensibilität' zu reduzieren. Sensibilität könnte jene Funktion der Nerventätigkeit des organischen Sensoriums bezeichnen, als deren Ergebnis die sinnliche Präsenz des Wahrgenommenen zur Voraussetzung des Empfindungscharakters der Wahrnehmung wird. In der menschlichen Wahrnehmung bedeutet die sinnliche Präsenz eines Dinges seine 'bewußt erlebte, phänomenale Gegenwärtigkeit' (23). Als elementarste Form des psychobiologischen Aspektes der Wahrnehmung und damit als elementarste Form des Psychischen könnte nach LEONTJEW (1973) 'eine Empfindung angesehen werden, die die äußere objektive Wirklichkeit widerspiegelt' (8). Diese elementarste Form des Psychischen lebendiger Organismen ist die Basis der Wahrnehmung, die Erkenntnischarakter hat und im Sinne des englischen Wortes 'perception' nach STADLER et al (1975) *"das aktive Aufnehmen des Bewußtseins bzw. das Gerichtetsein der Aufmerksamkeit auf ein Objekt, entsprechend der Bedeutung des lateinischen 'percipere': erfassen, sammeln"* (23) bedeutet. Machen wir uns nun bewußt, daß der Träger dieser Funktionen im Sinne eines lebendigen Organismus einen hohen Grad an Mobilität besitzt, könnten wir mit LEONTJEW (1973) schließen, daß 'jede Bewegung als ein Merkmal betrachtet werden kann, aus dessen Vorhandensein oder Fehlen sich auf das Vorhandensein oder Fehlen einer Empfindung schließen läßt' (9). Diese Mobilität,

die wiederum nicht nur als reaktive Mobilität angesehen werden kann, sondern in gleicher Weise in bezug auf die Dinge der Umwelt als aktive operante Mobilität verstanden werden muß, bezeichnet die »Wahrnehmungstätigkeit«, in deren Folge die Herausbildung eines Bewußtseins von der objektiven Realität im allgemeinen entsteht, während sich aus den spezifischen Notwendigkeiten der Lebenserhaltung die jeweilige Spezifität seines Bewußtseins ergibt. Das bedeutet, daß die Spezifität der Notwendigkeit der Lebenserhaltung eines bestimmten Organismus wiederum die Wahrnehmungstätigkeit modifiziert, infolge dessen auch die Empfindungen als elementarste Funktion des Psychischen und schließlich die Sensibilität als neurologisch-organischer Funktionsträger dieser Prozesse, indem unter dem Aspekt spezifischer Notwendigkeit der Lebenserhaltung spezifische Sensibilitäten besondere Bedeutung für den Organismus erhalten, während andere die Empfindungen ermöglichende Nervenprozesse zwar potentiell möglich bleiben, aber aufgrund der Spezifität der Lebenserhaltung langsam ausgeblendet oder gänzlich abgebaut werden. Entsprechend kann festgestellt werden, daß es ein a l l g e m e i n e s Bewußtsein nur hypothetisch geben kann, da jeder Organismus trotz des Vorfindens einer objektiven Realität (also der Dinge in gleicher Weise als andere Organismen) dennoch in jeder Phase seines Lebens mit der Spezifität der Notwendigkeit seiner Lebenserhaltung konfrontiert ist und insofern auch ein jeweils spezifisches Bewußtsein ausbildet. Durch die Fähigkeit des Organismus im Sinne aktiver Tätigkeit auf andere Organismen bzw. die Dinge einzuwirken, wird die Spezifität der Lebenserhaltung durch die jeweilige Spezifität bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse bestimmt. Damit wird auch die Spezifität des Bewußtseins im allgemeinen und im besonderen wesentlich durch die jeweilige Art gesellschaftlicher Arbeit definiert, die ihrerseits das Elementare der Notwendigkeit der Lebenserhaltung kennzeichnet.

Unter dem Aspekt des Aufbaues eines die objektive Realität unter den gegebenen Bedingungen der Lebenserhaltung widerspiegelnden Bewußtseins ist die organische Sensibilität an sich lediglich Ausdruck einer organischen Funktionsbereitschaft als materielle Grundlage des Aufbaues eines Bewußtseins, während die Funktion der Sensibilität als elementarer Baustein des Psychi-

schen eines Organismus im Sinne einer Empfindung verstanden werden kann, die aufgrund der Tätigkeit des Organismus zustande kommt und wiederum zu Aktivitäten führt, die uns das Vorhandensein von Empfindungen anzeigen. Da sich auf der Basis der Empfindungen - in einem zwangsläufig nur als dialektischer Prozeß zwischen Organismus und Umwelt verstehbaren Zusammenhang - der Erkenntnischarakter der Wahrnehmung und damit Denken und Bewußtsein aufbauen, ist die Funktion der Sensibilität selbst ein Ergebnis dieser Tätigkeit des Organismus und nicht ein Faktum an sich, das einem lebendigen Organismus per se gegeben ist. Dies gilt - wenn für die Basis, dann zwangsläufig - in gleicher Weise für das Bewußtsein, das nicht an sich vorhanden die Empfindungen steuert, sondern sich nur durch die Wahrnehmungstätigkeit herausbildet.

Greifen wir auf unsere grundsätzlichen Ausführungen zur Persönlichkeitsentwicklung der 'autistischen' Kinder im Zusammenhang mit dem hypothetischen Entwurf der Gesamtaktivität (Zeitplan) zurück, wird unter Berücksichtigung einer anzunehmenden Dysjunktion von Perzeption und Motorik deutlich, daß wir bereits jene Aktivitäten, die uns das Vorhandensein von Empfindungen anzeigen, als ein diesen Empfindungen adäquates Agens kritisch zu hinterfragen haben. Dabei müssen wir annehmen, daß eine zeitliche Komponente die dysjunktiven Verhältnisse in der Wahrnehmungstätigkeit erklärt, die entsprechend für die Funktion der Empfindungen als elementare Bausteine des Psychischen bis hin zur Persönlichkeitsentwicklung tiefgreifende Konsequenzen haben. Diese zeitliche Komponente findet sich im biologischen Zeitfaktor wie im Zeitplan des Individuums, der, wie schon nach SEVE (1973) angegeben, *"als Infrastruktur der Persönlichkeit, als das zeitliche System der Verhältnisse zwischen den großen Aktivitätskategorien, das heißt im wesentlichen zwischen der konkreten persönlichen Aktivität und der abstrakten gesellschaftlichen Aktivität"* (346) zu sehen ist, weil er in der *"Ökonomie der Zeit, in beiden Bedeutungen des Wortes Ökonomie"*, (348) den 'Schlüssel zur entwickelten Persönlichkeit' sieht. COBLINER (1972) verweist unter Bezug auf Arbeiten von PIAGET von 1942, in denen er die Annahme zum Ausdruck bringt, daß Rhythmus, Regulierung und Gruppierung Mechanismen der Steuerung der psychischen Aktivitäten sind.

PIAGET nimmt an, daß z. B. die Bewegungen des Säuglings von einem zeitlichen Element unter Kontrolle gehalten werden, das sich nach COBLINER 'durch die Ausführungen von Tätigkeiten in Verbindung mit Bedürfnissen und Reflexen kristallisiert' (224). Das zeitliche Element begegnet uns in seiner Funktion als steuerndes Element von Aktivitäten auf der Ebene einfacher Reflexe wie auf der Ebene des Psychischen und der Tätigkeit des Individuums. Beziehen wir zur Verbildlichung dieser Annahmen die neurophysiologischen Prozesse als Basis der perzeptiven und motorischen Komponenten der Wahrnehmungstätigkeit unter dem Aspekt zentralnervöser Codierung und Decodierung der perzeptiven (afferenten) und motorischen (efferenten) Aktivitäten des Organismus unter dem Aspekt der Speicherung und Steuerung dieser Vorgänge ein, könnte uns folgendes Beispiel ein Gefühl für die gravierende Bedeutung dieser anzunehmenden Beeinträchtigungen vermitteln. Wir beschreiten dazu die sprachliche Ebene und stellen uns z. B. eine schriftlich (Codierung) niedergelegte Information (Speicherungs- und Steuereinheit) folgender Buchstabenfolge vor: "DASEISISTGUT." Lesbar (Decodierung) ist eine solche Information nur durch eine entsprechende Interpunktion des Codierungssystems. Nehmen wir für unser Beispiel einen Lesevorgang von links nach rechts und als Interpunktion die Zusammenfassung von jeweils drei Buchstaben zu einer Informationseinheit an, dann können wir in unserem Beispiel der Buchstabenfolge "DASEISISTGUT" die Information "DAS EIS IST GUT" entnehmen. Führt nun die dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit nur zu einem einfachen Decodierungsfehler, indem z. B. nur der Lesebeginn um einen Buchstaben nach rechts verschoben wird oder ein Buchstabe ausfällt, können wir der Buchstabenfolge trotz richtiger Leserichtung und der angenommenen Interpunktion keinen Sinne mehr entnehmen. Unser Beispiel der Buchstabenfolge "DASEISISTGUT" würden wir im ersten Fall so lesen: D ASE ISI STG UT"; im zweiten Fall, nehmen wir an, das zweite I der Buchstabenfolge würde fehlen: "DAS EIS STG UT". Berücksichtigen wir, daß durch die Interpunktion nur Einheiten von drei Buchstaben gelesen werden können, würde ein alleinstehender oder auch zwei Buchstaben nicht lesbar sein, also quasi verloren gehen. Die Buchstaben würden im ersten Fall wie folgt gelesen werden: "ASE ISI STG"; im zweiten Fall als "DAS EIS STG". Es käme nun darauf an, inwieweit das Codierungs- und Interpunk-

tionssystem Fehler zu erkennen und zu korrigieren vermag (kompensatorischer Mechanismus), damit dennoch eine sinnvolle Information gespeichert und als Steuereinheit verwertet werden kann. In bezug auf unser Beispiel könnten wir entsprechend unserer Lesegewohnheiten annehmen, daß wir die aufgrund des ersten dysjunktiven Zusammenhanges zustande gekommene Buchstabenfolge nicht mehr entschlüsseln, also keinen Sinn mehr entnehmen können, während wir die zweite dysjunktive Buchstabenfolge mit einigem Knobeln zum ursprünglichen Informationswert ergänzen könnten.

Wie entfernt von der objektiven Realität der Funktion dysjunktiver Zusammenhänge von Perzeption und Motorik das zur Verdeutlichung der Problematik herangezogene Beispiel auch sein mag, vermag es uns doch in einer gewissen Weise für ein Verständnis der gravierenden Folgen einer sich herausbildenden Dysjunktion in der Wahrnehmungstätigkeit zu sensibilisieren, die man kaum als eine Beeinträchtigung zu erkennen und durch eine Sozialerziehung zu kompensieren geneigt sein wird. Die im Zusammenhang mit einer perzeptiven Leistung unmittelbar bestehende und sich verändernde Aktivität im Sinne einer gesteuerten, also nicht diffusen Aktivität, würde uns, übertragen wir dieses simple Beispiel, als eine völlig sinnlose Handlung eines Individuums in bezug auf eine spezifische Situation erscheinen. Je nach dem Grad der Dysjunktion der perzeptiv-operanten Aktivität würden wir im Fortgang der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der Ausbildung der motivationalen und kognitiven Bereiche mit Haltungen, einem Denken und Bewußtsein, d. h. schließlich mit Handlungen einer Person konfrontiert werden, die allgemein als 'behindert' oder 'verrückt' eingeschätzt würde.

Unter weitgehender Ausblendung dieser Zusammenhänge kommt die traditionelle Wahrnehmungspsychologie, wie dies STADLER et al (1975) aufzeigen, zu der Erklärung, daß es sich, werden z. B. virtuelle Figuren auf der Basis einer Konturfigur, also objektiv nicht vorhandene Linien wahrgenommen, um eine Zutat des Bewußtseins handeln muß, weil die Tatsache der Konstruktion solcher Figuren unter Ausblendung des Aspektes der Tätigkeit bei der Wahrnehmung ohne Berücksichtigung bleibt. Andererseits genügt es nicht, wie HOLZKAMP (1973) aufzeigt, 'wenn der Empfindungscharakter von Wahrnehmungsgegenständen als das sensibili-

tätsbedingte Minimalkennzeichen ihrer sinnlichen Präsenz bestimmt ist, Empfindungsmomente lediglich als Qualitäten aufzufassen' (23). Darin würde sich die von STADLER (1975) kritisierte Reduzierung des Objekt-Begriffes auf ein Reiz-Objekt ausdrücken. HOLZKAMP (1975) schreibt: *"In der wirklichen Welt, die der Mensch wahrnimmt, gibt es keine Qualität 'Grün' als solche, es gibt lediglich Gegebenheiten, die die Eigenschaft haben, 'grün' zu sein."* (23) Sei es, daß man bei der Betrachtung der Wahrnehmung die 'Tätigkeit' des Wahrnehmenden ausblendet oder den Objekt-Begriff auf ein Reiz-Objekt reduziert, kommt es zu Ergebnissen, die nicht nur die besonderen Phänomene der Wahrnehmung falsch deuten, sondern auch in ihren Aussagen über das Werden der Persönlichkeit des Menschen, besonders der des behinderten Menschen, mehr als fraglich sind.

Die vorstehenden Ausführungen erlauben bereits die Formulierung weitreichender Hypothesen in bezug auf das für die Problematik des autistischen Kindes zentrale Moment der Wahrnehmung, zumal sich die gewonnene Einschätzung der Funktion und der Bedeutung der Wahrnehmung umfassend anhand der Analyse der phylogenetischen Entwicklung lebendiger Organismen nachweisen läßt, was u. a. bei LEONTJEW (1973) und HOLZKAMP (1975) nachgelesen werden kann ⁷¹⁾.

Dennoch erscheint es erforderlich, auf weitere aus diesem Grundverständnis von Wahrnehmung resultierende Aspekte aufmerksam zu machen, die wiederum erst durch die Komplexität ihres Zusammenwirkens Aspekte der besonderen Persönlichkeitsstruktur des autistischen Kindes zu erklären vermögen, die aber auf einer anderen Ebene zu suchen sind als der, die mit Untersuchungen zum Problem der kognitiven Funktion der Wahrnehmung autistischer Kinder beschritten und die vermeintlich für eine originäre Ebene gehalten wird. In gleicher Weise, wie wir hier, trotz ihrer fundamentalen Bedeutung für das Verständnis des Werdens der Persönlichkeit, auf die Darlegung der Entwicklungsgeschichte des Menschen nicht eingehen können, muß schließlich auch darauf verzichtet werden, tiefer auf die biologischen Grundlagen der Nerventätigkeit und der spezifischen Sinnesrezeptoren einzugehen ⁷²⁾. Als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen könnten wir jedoch zusammenfassend festhalten, daß das Bewußtsein keine zusätzlich zur Wahrnehmung bestehende und diese komplettierende Seinsqualität höher organisierter lebendiger Organismen

ist, deren wahrheitsfindende Anteile möglicherweise überirridisch gegeben sein könnten, sondern ein den Menschen auszeichnendes psychisches Korrelat der Wahrnehmungstätigkeit. Im Wahrnehmungsakt selbst nehmen wir schließlich nicht das isolierte Ding wahr, sondern, wie HOLZKAMP (1975) betont, *"das Ding in einer jeweils bestimmten Wechselwirkungskonstellation mit anderen Dingen"* (24), so daß wir die menschliche Wahrnehmung als 'sinnerfüllt und gegenständlich' bezeichnen können, in der eine Trennung von Bewußtsein und Materie nicht möglich ist. Da gerade die klassischen Theorien in der Wahrnehmungspsychologie, wie sie sich besonders in der Gestalt- und Assoziationstheorie repräsentieren, auf die wir hier nicht weiter eingehen können, diese Trennung postulieren, können sie nicht das Gesamt der Wahrnehmung, sondern nur Aspekte derselben erhellen. Bewußtsein und Denken als psychisches Korrelat der Wahrnehmungstätigkeit und Produkt der Aneignung von Welt durch die aktive Lebenstätigkeit des Menschen müssen, auch wenn sie als Denken und Bewußtsein über die Grenzen des Organismus und des sinnlich Präsenten hinausreichen, eine Entsprechung in der Nerventätigkeit als Träger dieser Funktion finden. Das bestätigen Untersuchungen, auf die GUTTMANN (1974) verweist. Versuchspersonen, denen gleichbleibende akustische Reize geboten wurden, erlebten diese bisweilen unterschiedlich laut. Diese subjektiven Intensitätsunterschiede im Erleben der Versuchspersonen spiegeln sich in abgeleiteten Potentialkomponenten der Nerventätigkeit, die mit Potentialkomponenten bei objektiver Intensitätsänderung korrelieren. GUTTMANN (1974) folgert daraus: *"Bei einer Diskrepanz von objektiver und subjektiver Wirklichkeit sind also bestimmte Komponenten des akustischen Potentials Abbild des Erlebens und können als biologisches Korrelat der psychischen Prozesse angesehen werden - ein Befund, der auch in einer Kontrolluntersuchung bestätigt werden konnte."* (140/141)

Dieses Beispiel zeigt deutlich, daß nicht nur die objektiven Gegebenheiten der Umwelt in und durch die Wahrnehmungstätigkeit in der Nerventätigkeit, die wir als organischen Träger dieser Vorgänge verstehen können, ihre Entsprechung finden und im Denken und Bewußtsein im Sinne eines psychischen Korrelats widergespiegelt werden, sondern auch die als die elementarsten Bestandteile des Psychischen beschriebenen Empfindun-

gen im Sinne ihrer durch Denken und Bewußtsein möglichen Umbildung als Erleben. Das würde unter Berücksichtigung der in bezug auf autistische Kinder dargelegten Sachverhalte bedeuten, daß die beschriebene dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit (im Sinne der dysjunktiven Verhältnisse perzeptiv-operanter bzw. sensorisch-motorischer Aktivität) nicht nur im Hinblick auf die Funktion der Wahrnehmungstätigkeit mittels der Fernsinne optisch/akustisch, sondern auch in bezug auf alle kinästhetischen (propriozeptiven) und körperbezogenen Empfindungen (z. B. Raumlage des Körpers, Spannungszustände der Muskulatur, taktile Reize, Wärme, Kälte, Druck, Schmerz) eine psychische Widerspiegelung erfährt. Das besagt, eine bei autistischen Kindern durch das dysjunktive Verhältnis nach Maßgabe des biologischen Zeitfaktors (oder anderer Beeinträchtigungen des Zeitplanes, wie wir im nächsten Kapitel sehen werden) beeinträchtigte Wahrnehmungstätigkeit bildet auf der Basis entsprechender Korrelate der Nerventätigkeit dieser adäquate psychische Korrelate im Sinne kognitiver und (im Zusammenhang mit diesen und durch diese) motivational-emotionaler Bereiche aus, die so auch das dysjunktive Verhältnis perzeptiv-operanter Aktivität einschließen. Denken und Bewußtsein und damit die Welt des Symbolischen, Begrifflichen und schließlich der Sprache sowie die Motivationen, Emotionen und die kooperativen und kommunikativen Verhalten bauen sich nach Maßgabe der Bedingungen zur Lebenserhaltung nicht nur durch die Ergebnisse der beeinträchtigten Wahrnehmungstätigkeit, sondern durch diese selbst, d. h. durch die jeweils spezifische Art und Weise der Wahrnehmungstätigkeit auf, was bedeutet, daß sich in der Spezifität des Denkens und des Bewußtseins, des Begrifflichen und Sprachlichen und des Motivational-Emotionalen die Wahrnehmungstätigkeit selbst psychisch reproduziert. Das begründet für das autistische Kind die unter Bezug auf das Modell von SEVE (1973) beschriebene Inkompatibilität der einzelnen Bereiche der Gesamtaktivität des Individuums und die Inkompatibilität der Gesamtaktivität des Individuums mit den gesellschaftlichen Verhältnissen (Dingen, Beziehungen, Normen u. a.), die für den Menschen als äußere Bedingungen seiner Existenzerhaltung jene Umwelt bilden, die er sich über die Wahrnehmungstätigkeit aneignet und in psychische Regulationen überführt. Derart eignet sich das als 'autistisch' erscheinende Kind (je nach Maßgabe des biologischen Zeitfaktors und ohne

von außen her induzierte Kompensation) schon sehr früh eben diese Inkompatibilität seiner dem jeweiligen Stand seiner Persönlichkeitsentwicklung entsprechenden Gesamtaktivität in bezug auf die Gesamtaktivitäten der Menschen seiner Umwelt und deren Produkte an. Das heißt, daß seine psychischen Funktionen im kognitiven und emotionalen Bereich, sein Denken und Bewußtsein wie sein Erleben und, resultativ für uns beobachtbar, sein Handeln und Verhalten Ausdruck eben dieser Unvereinbarkeit seiner Gesamtaktivität mit seiner Umwelt sind. Diese Unvereinbarkeit mit der Umwelt - hier im 'Autismus' repräsentiert - wird auf dem Weg der psychischen Widerspiegelung durch das Individuum angeeignet; Autismus ist mithin nicht das Produkt eines von vornherein autistischen Kindes, sondern dieses - und damit Autismus - das Produkt dysjunktiver Wahrnehmungstätigkeit und resultativer Inkompatibilität einzelner Bereiche der Gesamtaktivität des Individuums und dieser mit der dinglichen und personellen Umwelt. Unter dem Gesichtspunkt des Anspruchs einer 'Sozialerziehung' im Sinne WYGOTSKIs wäre Autismus (was im nächsten Kapitel aufzuarbeiten wäre) das Produkt einer von außen nicht erfolgten Kompensation in bezug auf die Ergebnisse und die Art und Weise der Wahrnehmungstätigkeit der betreffenden Kinder in dem Sinne, daß die Kompatibilität ihrer Gesamtaktivität mit unseren Gesamtaktivitäten und deren Produkten nicht zu jedem Zeitpunkt ihrer Persönlichkeitsentwicklung relativ hergestellt wurde, damit sie sich diese Kompatibilität hätten aneignen und entsprechende psychische Funktionen der kognitiven und emotionalen Bereiche und des Erlebens aufbauen können. Dies definiert ein erziehungswissenschaftliches Verständnis des kindlichen Autismus. Entsprechend können wir die gesamte Palette jener uns an den 'autistischen' Kindern wohl bekannten 'Besonderheiten' ihres Denkens und ihrer Sprache, ihrer Reaktionen auf den eigenen Körper, ihrer Emotionen und Affekte unschwer vorstellen und erkennen, daß diese nicht im Widerspruch zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung stehen und sie endlich auch nicht mehr als einen Ausfluß einer pathologischen Psyche oder eines gestörten Bewußtseins zu beurteilen sind. Vielmehr ist das je spezifische Denken und Bewußtsein und die Spezifität der Motivationen und Emotionen des autistischen Kindes resultativer Ausdruck der psychischen Widerspiegelung der Ergebnisse und der Art und Weise der Wahrnehmungstätigkeit und

deren neurophysiologischen Korrelate sowie deren Umwandlung in Erleben.

Fassen wir diese Erkenntnisse in einige nach unserer Auffassung besonders geeignete Begriffe, die SEVE (1973) in seine Theorie der Persönlichkeitsentwicklung eingebracht hat und die in ihrer Grundbedeutung vorstehend bereits diskutiert wurden ⁷³⁾, wäre festzuhalten, daß der kindliche Autismus wesentlich ein die psychologischen Aktivitäten betreffendes Problem ist, das entsprechend als objektiv infrastrukturell betrachtet werden muß ⁷⁴⁾. Gemeint sind damit alle die die Persönlichkeit produzierenden und reproduzierenden Aktivitäten, durch die sich die Infrastruktur des Individuums im Zusammenhang mit den psychologischen Suprastrukturen bestimmt, die jene Prozesse begrifflich fassen, die nicht unmittelbar zur Produktion und Reproduktion der Persönlichkeit beitragen, sondern mehr die Funktion von Integrations- und Reglerrollen haben. Erweisen sich die psychologischen Suprastrukturen in ihrer elementaren Regler- und Integrationsfunktion durch einen dysjunktiven biologischen Zeitfaktor in bezug auf die Grundaktivitäten der Wahrnehmungstätigkeit als beeinträchtigt, wird die Einheit der perzeptiv-operanten Aktivität (unter Einbezug der Hintergrundaktivität) nicht hergestellt. GUTTMANN (1974), der darauf verweist, daß 'niemals unmittelbare sensorische Verbindungen zustande kommen' (191), beschreibt mit der 'Hintergrundaktivität' die inneren Bedingungen des Organismus wie emotionale und motivationale Gegebenheiten und Bewußtseinslage, mithin innere Reizbedingungen, die wiederum durch die Wahrnehmungstätigkeit aufgebaut und modifiziert werden und auf die wir später noch unter dem Aspekt der Reaktionsnorm des Nervensystems zurückkommen werden. Die dysjunktiven perzeptiv-operanten Aktivitäten als Grundaktivitäten der die Infrastruktur aufbauenden und damit die Produktion und Reproduktion des Individuums bedingenden psychologischen Prozesse führen zu einer Störung der Gesamtaktivität des Individuums, die jene Inkompatibilität bedingt, die als 'Autismus' klassifiziert wird.

Unter dem Aspekt einer vereinfachenden Darstellung nicht trennbarer Prozesse in der Wahrnehmungstätigkeit könnten wir von Denken und Bewußtsein als Korrelate einer kognitiv-psychischen

Widerspiegelung der objektiven Realität durch die Wahrnehmungstätigkeit auf der Basis sinnlicher Empfindungen im Sinne eines das Psychische umfassenden Elementes sprechen und die Umbildung dieses umfassenden Elementes in Erleben als ein Korrelat im Sinne einer emotional-psychischen Widerspiegelung dieser Realität verstehen. Mit der Herausbildung der Funktionen des Denkens und des Erlebens ist die Wahrnehmungstätigkeit selbst nur noch ein Teil der Erkenntnistätigkeit, denn durch das Denken hat der Organismus die Möglichkeit der Vergegenwärtigung von 'Nicht-Gegenwärtigem, sei dies Vergangenes, Zukünftiges oder ein Mögliches, erworben', worauf HOLZKAMP (1975) verweist, und im Sinne des darin enthaltenen Ansatzes zur Abstraktion eine Möglichkeit gefunden, etwas 'zum Begriff zu machen', d. h. die Fähigkeit, Ordnungen herzustellen und in Klassen zusammenzufassen, also Ordnungsleistungen zu vollbringen. *"Medium des Denkens ist nicht die sinnliche Präsenz, sondern die Repräsentanz, es vollzieht sich nicht an Gegenstandsbedeutungen, sondern an Symbolbedeutungen, also im Bereich des 'Sprachlichen' i.w.S."* (Holzkamp, 1975, S. 33/34)

Führt das Denken über die Begrenzung der sinnlichen Wahrnehmung durch ihre Bindung an die Gegenwärtigkeit von Objekten hinaus, ermöglicht das Erleben die (Aus-) Richtung der Wahrnehmung im Sinne einer als Aufmerksamkeitsleistung zu umschreibenden Größe, die aus der Vielfalt der wahrzunehmenden Inhalte schwerpunktmäßig selektiert. So berichtet z. B. GUTTMANN (1974) von Versuchspersonen, die gleichzeitig optisch und akustisch stimuliert wurden und je nach Instruktion ihre Aufmerksamkeit einmal den Lichtblitzen, dann wieder den Clicks zuwenden sollten. Die Ableitung der Reizpotentiale der Nerventätigkeit ergab, daß die Potentiale der jeweils beachteten Reizdimension 'durchweg beträchtlich größer als die der unbeachteten' waren (138), ohne daß die Intensität von Blitzen und Clicks verändert worden war. Daneben treten allerdings noch weitere Komponenten wie Helligkeit des Reizhintergrundes, Umfeldbeleuchtung usw. als die die ableitbaren Potentiale beeinflussenden Größen in Erscheinung, die wir hier aber zum Verständnis der Grundprinzipien der Wahrnehmungstätigkeit nicht weiter zu berücksichtigen brauchen. Es sei nur am Rande erwähnt, daß sich im Rahmen wissenschaftlicher Diskussion der besprochenen Probleme eine enge Verflochtenheit von empirischer Wahrnehmungsforschung und

Erkenntnistheorie zeigt, die in der traditionellen Forschung weitgehend voneinander getrennt wurden, so daß beide Bereiche nur Forschungsergebnisse zulassen, die relativ begrenzt sind.

Wir werden hier deutlich an Autoren erinnert, die hinsichtlich der Ursachen des kindlichen Autismus auf eine Störung der Richtung der Perzeption, aber auch auf einen Mangel perzeptueller Integration und Störungen der intermodalen und serialen Funktionen bzw. auf eine Unfähigkeit verweisen, in den aufgenommenen Informationen eine sinnvolle Ordnung zu erkennen, wie z.B. bei SCHOPLER (1962), FRYE (1968), AFFOLTER (1972, 1976) und FIRTH (1972). Unter Berücksichtigung der von uns geführten Diskussion können wir eine ursächliche Komponente in diesen objektiv feststellbaren Defiziten und Mängeln nicht erkennen. Diese für originär und ursächlich gehaltenen Beeinträchtigungen der Kinder erscheinen unter dem Aspekt unserer Hypothese von der Topologie der Gesamtaktivität (Zeitplan) autistischer Kinder, also im Rahmen einer ihre Gesamtpersönlichkeitsentwicklung umschreibenden konstruktiven Theorie, bereits als konsekutive Momente einer durch den biologischen Zeitfaktor beeinträchtigten sensorisch-operanten Aktivität, die durch die Aneignung mittels der beeinträchtigten Wahrnehmungstätigkeit permanent angeeignet wird. Ausgehend von einer symptomorientierten Forschung und einer daraus resultierenden deduktiven Erkenntnistheorie wird man, quasi von der Oberfläche her, zuerst auf die benannten Fakten der Wahrnehmung der autistischen Kinder stoßen. Damit umschreibt man jedoch bereits konsekutive Komponenten, hinter denen sich (und wiederum durch die sich) unter dem Aspekt des Aneignungsprozesses mittels Wahrnehmungstätigkeit bereits der Teufelskreis der Aneignung beeinträchtigter sensorisch-operanter Aktivität verbirgt. Untersuchungsergebnisse, die auf Beeinträchtigungen vieler Stammhirnanteile wie z. B. auch auf das reticuläre System hindeuten, scheinen unsere Annahme einer Beeinträchtigung der perzeptiv-operanten Aktivitäten zu unterstützen, ehe sie z. B. auf den Rindenfeldern der Großhirnrinde zur Projektion und bewußten Widerspiegelung kommen. Im engen Zusammenhang damit sind auch die von einigen Autoren vermuteten Beeinträchtigungen der thalamischen Funktionen und des limbischen Systems zu sehen.

Unter dem Aspekt der anskizzierten konstruktiven Theorie der

Persönlichkeitsentwicklung der 'autistischen' Kinder gewinnen in Ergänzung unserer bisherigen Ausführungen weitere Gedankengänge an Bedeutung. Diese gehen darauf zurück, daß bereits im Zusammenhang mit der Diskussion des topographischen Modells der Gesamtaktivität des Individuums verdeutlicht werden konnte, daß das Individuum nicht nur die Ergebnisse seiner Wahrnehmungstätigkeit verinnerlicht und neurophysiologische Korrelate dieser Wahrnehmungstätigkeit auch im Sinne der höheren kortikalen Funktionen und als resultativ expressive (Handlungs-) Komponente Denken und Bewußtsein aufbaut, sondern in gleicher Weise auch die Art und Weise seiner Wahrnehmungstätigkeit neurophysiologisch und psychisch widerspiegelt. Infolgedessen sehen wir nicht nur die Infrastruktur im Sinne der die Persönlichkeit produzierenden und reproduzierenden Aktivitäten beeinträchtigt, sondern in gleicher Weise die mehr eine Integrations- und Reglerrolle übernehmenden Aktivitäten, die die Suprastrukturen ausbilden. Ausgehend von der schon diskutierten Grundannahme, daß die neurologischen Systeme in ihrem Aufbau zwar durch genetische Informationen strukturell hervorgebracht, ihre Funktionen jedoch weitgehend im Sinne der »Befrachtung« der neurologischen Systeme angeeignet werden, ist festzustellen, daß die von einigen Autoren beschriebenen symptomatischen Beeinträchtigungen der neurologischen Funktionen im Sinne der innerorganismischen Aspekte der Wahrnehmungstätigkeit in gleicher Weise angeeignet sind wie die nach außen sichtbaren Handlungen, die uns wesentlich darin bestimmen, ein Kind als 'autistisch' einzuschätzen. Das könnte uns im Sinne eines Erklärungsansatzes zu der Annahme berechtigen, daß wir bei einem Teil der Kinder mit 'frühkindlichem Autismus' keine pathologischen neurologischen Zeichen bzw. keine Hirnschädigung finden (WEBER, 1970)- und vielleicht nie finden werden -, weil die dysjunktiven perzeptiv-operanten Aktivitäten und deren Widerspiegelung keine pathologische neurologische Struktur zwangsläufig voraussetzen (eher nach sich ziehen!). Diese können nur auf funktionaler Ebene existent sein; damit nur unter der Bedingung der diese pathologischen Funktionen programmierenden, konditionierenden und abrufenden Wahrnehmungstätigkeit. Die derzeitig zur Verfügung stehenden diagnostischen Instrumentarien vermögen jedoch weitgehend nur durch strukturell

defizitäre Komponenten eingeleitete Funktionsstörungen des zentralen Nervensystems festzustellen. Auf dem Wege intensiver Erforschung der Aktivitätspotentiale der Nerventätigkeit dürften damit am ehesten objektivierbare (relative) Dysfunktionen auch bei den 'autistischen' Kindern feststellbar werden, bei denen keine 'Hirnschädigung' diagnostiziert werden kann⁷⁵⁾. Unter Berücksichtigung des dargelegten Modells kommen mithin den psychologischen Suprastrukturen eine der die Persönlichkeit aufbauenden Infrastruktur gleich relevante Bedeutung für die Ausbildung der Gesamtaktivitäten zu.

Ein Erkenntnisgewinn über die Problematik der Kinder mit Autismus-Syndrom wird von einer symptomatisch orientierten deduktiven Forschung allein nicht zu leisten sein; sie wird eine Aussagekraft hinsichtlich der Gesamtpersönlichkeit der betroffenen Kinder nur aus ihrer permanenten Verflechtung mit einem konstruktiven Erklärungsansatz heraus gewinnen können, wenn der momentane Forschungsstand auch schon empirisch objektivierbare Fakten auf deduktivem Weg zu gewinnen in der Lage ist, wenngleich eine konstruktive Theorie vorläufig noch weitgehend nur Annahmen formulieren kann. Eine solche Annahme wäre unter Berücksichtigung der oben genannten Ausführungen, daß die heute in bezug auf den kindlichen Autismus als ursächlich verstandenen Störungen Aspekte konsekutiver Art, also Produkte innerorganismischer Widerspiegelung der dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit auf der Basis neuronaler Funktionssysteme im Sinne der Suprastruktur und Infrastruktur sind. Es ist ferner zu berücksichtigen, daß die Autoren, die die Deduktion der Autismusproblematik auf Störungen der Perzeption leisten, nicht beschreiben, was sie unter Perzeption i.e.S. verstehen, während wir unter Perzeption einen Bewegungsaspekt der Wahrnehmungstätigkeit, nämlich den sensorisch-aktiver Art verstehen, der nicht an sich beeinträchtigt sein muß, sondern (entsprechend dem biologischen Zeitfaktor oder der Beeinträchtigung des Zeitplans) in einem dysjunktiven Verhältnis zum operanten Bewegungsaspekt der Wahrnehmungstätigkeit steht, der wiederum für sich genommen nicht pathologisch zu sein braucht, damit sich eine entsprechend beeinträchtigte Wahrnehmungstätigkeit und auf deren Basis die die Gesamtaktivität des Individuums, mithin seine Persön-

lichkeit ausmachende Supra- und Infrastruktur aufbaut. Es scheint die angegebenen Autoren meinen mit Perzeption, was wir schon als Ergebnis der Wahrnehmungstätigkeit umschreiben und damit bereits als ein Konsekutivum wesentlich auf der Ebene der Supra- und Infrastrukturen verstehen. Sie berücksichtigen in ihrem Verständnis von Perzeption die Art und Weise der Wahrnehmungstätigkeit nicht hinreichend.

Wahrnehmungstätigkeit des Menschen ermöglicht nicht nur sich unmittelbar sinnlich Wahrzunehmendes, sondern weit komplexere Sachverhalte anzueignen, z. B. Kausalbeziehungen und deren Gesetze, die nur über eine rationale Erkenntnistätigkeit erschlossen und widergespiegelt werden können, wie dies auch für soziale Beziehungen, also für Beziehungen der lebenden Organismen unter sich und für die gesellschaftlichen Verhältnisse zutrifft. Die mit dem Denken und Bewußtsein sich herausbildende Sprache als Träger eines diese Gegebenheiten der Realität symbolhaft Umfassenden ist Grundlage der Aneignung und Widerspiegelung jener gesellschaftlichen Realität, die das gesamte gesellschaftliche Erbe als kulturelles Produkt all dessen, was sich die Menschheit durch ihre Tätigkeit im Laufe ihrer Entwicklung geschaffen hat, umschließt. *"In der individuellen Aneignung mittels der sinnlichen Erkenntnis ist nun ohne theoretische Durchdringung, ohne Denkarbeit nur die Stufe der operativen Aneignung zu erreichen"*, schreibt STADLER (1975, S. 53).

Ermöglichen uns diese Betrachtungen schon weitreichende Möglichkeiten einer kritischen Einschätzung der Situation des autistischen Kindes und der dadurch transparent werdenden Aspekte seiner Wahrnehmungs- und Aneignungstätigkeit, bleiben dennoch wesentliche Bereiche ungeklärt, so z. B. die Annahme, daß die im Hinblick auf das autistische Kind so bedeutende Problematik kommunikativer Beziehungen ausschließlich auf der Ebene der Widerspiegelung durch Denken und Sprache vermittelt sein könnte, zumal manche Autoren geneigt sind, den kindlichen Autismus auf eine Entwicklungsaphasie, also den Ausfall der Sprache zurückzuführen. Dabei bleibt unberücksichtigt, daß Kommunikation nicht nur in bezug auf ihre verbale Form, sondern als Interaktion lebendiger Organismen zu sehen ist, die hinsichtlich der Wahrnehmung schon im Sinne der von LEONTJEW (1973) und HOLZKAMP (1975) beschriebenen 'orientierenden Aktivität' in Erscheinung tritt.

Ein lebendiger Organismus kann, 'kypernetisch gesehen', als ein offenes System, das sich durch Einfuhr und Ausfuhr von Energie erhält', angesehen werden. Der sich in einem solchen Fließgleichgewicht repräsentierende Stoffwechsel (~ das trifft schon für eine einzige Körperzelle zu ~) muß nach HOLZKAMP (1975) als grundlegende Voraussetzung für die 'Erhaltung der strukturellen Identität und der Lebensfunktion des Organismus' (66) erkannt werden. Im Sinne des 'Baustoffwechsels', der unter dem Teilaspekt der Assimilation betrachtet werden kann, bildet der Organismus verschiedene aufgenommene Stoffe zu Bausteinen des Organismus um oder deponiert sie als Reservestoffe. Das sichert sein strukturelles Fortbestehen und seine vitale Leistungsfähigkeit. Unter dem Teilaspekt eines 'Betriebsstoffwechsels', also dem der 'Dissimilation', werden die direkt aufgenommenen oder durch Assimilation umgebildeten oder deponierten Stoffe durch Abbauprozesse in Energie umgesetzt und im Lebensprozeß aufgezehrt. Damit werden 'Assimilation' und 'Dissimilation' zum Bestandteil eines übergreifenden Prozesses und 'deren gegenläufiges Zueinander in der Identität des sich entwickelnden und reproduzierenden Organismus aufgehoben' (66). *"Durch dieses im Stoffaustausch stationäre Fließgleichgewicht behält der Organismus seine jeweils besondere morphologische Struktur oder 'Gestalt' trotz des laufenden Austauschs der materiellen Elemente."* (67) Zu einem sehr frühen, vorwiegend durch diese Austauschprozesse gekennzeichneten Stadium der Entwicklung lebendiger Organismen ist die Sensibilität, wie LEONTJEW (1973) feststellt, *"nichts anderes als eine Form der Reizbarkeit, die den Organismus zu anderen Einwirkungen in Beziehung setzt, die ihn demnach auf die Umwelt orientiert und Signalfunktion erfüllt"* (37), während die Funktion der Prozesse, die die auf die Lebenserhaltung gerichtete Tätigkeit des Organismus vermitteln, nichts anderes ist *"als die Funktion der Sensibilität, das heißt der Fähigkeit zu empfinden"* (36). Diese Reizbarkeit des Organismus, seine Erregbarkeit, die Auslösbarkeit von Stoffwechselvorgängen im Organismus durch bestimmte äußere Einwirkungen, damit der Reiz und der lebenserhaltende Nährstoff sind auf dieser Stufe miteinander identisch. Im Fortgang einer Ausdifferenzierung der nur allgemeinen Reizbarkeit des Organismus zugunsten einer spezifischen Sensibilität vermag diese bereits in der Funktion der Steuerung

der auf Umwelteinwirkung zielenden Prozesse einerseits und als Auslösung und Anregung zur Tätigkeit andererseits in Erscheinung zu treten. LEONTJEW (1973) schreibt: *"Nach diesem Prinzip werden die Entwicklung und die Spezialisierung der Empfindungsorgane durch die Notwendigkeit bedingt, die gegenständliche Wirklichkeit, zu der der Organismus immer kompliziertere Beziehungen aufnimmt, richtig widerzuspiegeln."* (45) Das begründet den Aneignungsprozeß von vornherein nicht nur als passive Widerspiegelung, sondern als aktive Aneignung und damit gleichzeitig als einen Beziehungsprozeß, der im Sinne der Notwendigkeit zur lebenserhaltenden Konsumtion als ein 'Anpassungsprozeß' verstanden werden kann. Damit ist, wie HOLZKAMP (1975) feststellt, *"die Herausdifferenzierung der Sensibilität aus dem Gesamt der Wechselwirkung zwischen Organismus und Welt von allem Anfang an durch die objektive Beschaffenheit der realen Außenwelt"* (73) bedingt, denn 'ein »sensibler« Organismus kann durch die Orientierungsmöglichkeit seinem Stoffwechsel eine viel größere Mannigfaltigkeit von Stoffen konsumierend zuführen als ein Organismus, der lediglich über eine unspezifische Erregbarkeit verfügt' (37).

Die Sensibilität ist damit in ihrem Korrelat der Nerventätigkeit wie in ihren komplexen Aneignungsstrukturen durch die Wahrnehmungstätigkeit bis hin zum Denken, zur Sprache und dem Bewußtsein das Resultat einer organisch-biologischen Entwicklung der diese Prozesse tragenden Nerventätigkeit und in ihren spezifischen Funktionen das Produkt der Notwendigkeit lebenserhaltender Anpassung an die reale Außenwelt (- auf sehr früher Stufe im Sinne der zum Baustoffwechsel notwendigen Assimilationsprozesse und der den Betriebsstoffwechsel bedingenden Dissimilationsprozesse). In bezug auf den heutigen Entwicklungsstand des Menschen bedeutet dies, daß der Mensch als lebendiger Organismus hinsichtlich des Werdens seiner Persönlichkeit durch seine differenzierte und komplexe Wahrnehmungstätigkeit im Sinne der Aneignungsprozesse durch die objektive Realität der gesellschaftlichen Verhältnisse bedingt ist. Seine Nerventätigkeit bildet sich als biologischer Träger dieser Funktionen entsprechend diesen Bedingungen heraus, worauf auch die wenigen hier nach GUTTMANN (1974) zitierten Experimente verweisen.

Wir erfahren auch unter diesem Aspekt der Betrachtung der Funktion der Sensibilität hinsichtlich der Persönlichkeit des autistischen Kindes, um deren Verständnis wir uns bemühen, daß die autistischen Syndrome nicht als naturwüchsiges Produkt gestörter Nerventätigkeit begriffen werden können. Unabhängig davon, welches psychobiologische Potential als Träger dieser Funktionen dem autistischen Kind mit seiner Geburt individuell zur Verfügung steht, erfährt dieses seine je spezifische Ausformung im Rahmen seiner Anpassung an die Spezifität der gesellschaftlichen Verhältnisse, in die es durch seine Geburt unmittelbar gegeben ist.

Eine weitere grundlegende Erkenntnis steht damit im Zusammenhang, nämlich die einer von Anfang an gegebenen Beziehung eines lebendigen Organismus (selbst in seiner primitivsten Form) zu den Objekten der Umwelt und sei es nur auf der Ebene, daß diese reizauslösende Funktion im Sinne der Auslösung einer konsumierenden Aktivität haben. Die frühe Form der einfachen Erregbarkeit der Organismen hat sich im Laufe der Evolution in eine unspezifisch stoffwechselgebundene und in eine mehr spezifische, die Sensibilität, differenziert. Diese ermöglicht eine Orientierungsfunktion, die ihrerseits das Überleben wahrscheinlicher werden läßt, indem das Aufsuchen eines geeigneteren oder das Vermeiden eines ungeeigneten Milieus, die Annäherung an den Sexualpartner, die Aufnahme eines Kampfes oder die Flucht, also eine Distanzverringerung oder Distanzvergrößerung zur Umwelt möglich wird. Da Organismen entsprechend auch auf andere Organismen zu reagieren vermögen, wird die einseitige Beziehung zu Objekten der Umwelt zur 'reziproken interorganismischen Beziehung und damit zur Kommunikationsbeziehung' (Holzkamp, 1975, S. 77). Entsprechend erscheint 'die kommunikative Aktivität als eine Form der orientierenden Aktivität', während eine 'adäquate Kommunikation ein Faktor der Erhöhung der Überlebenswahrscheinlichkeit des Organismus' (77) darstellt.

Im Hinblick auf die Komplexität der menschlichen Organismen und ihrer Vergesellschaftung wird eine »adäquate Kommunikation« zur Voraussetzung aller Aneignungsprozesse, sei es auf der Stufe operativer Aneignung der objektiven Realität oder

auf der Stufe der Aneignung gesellschaftlicher Verhältnisse durch Denken und Sprache. Die kommunikativen Prozesse und die entsprechenden innerorganismischen Funktionen sind wie - und durch - die sensorisch-operanten Aktivitäten von Anfang an mit der Wahrnehmungstätigkeit verknüpft. In bezug auf das autistische Kind würde das heißen, daß die von allen Autoren festgestellte und das Erscheinungsbild des Autismus definierende Beziehungsstörung nicht isoliert als 'affektiver Block' und eine feststellbare Intelligenzminderung nicht isoliert als ein kognitives Defizit beschrieben werden können; beide Aspekte sind durch die Wahrnehmungstätigkeit untrennbar verknüpft, und sie werden in Kognition und Emotion auf der Ebene des Denkens und des Bewußtseins und durch die Umformung der Sinnesempfindungen in Erleben im Sinne der uns bekannten Persönlichkeitsmerkmale autistischer Kinder wirksam. Verstehen wir die Rezeptor-Systeme des Sinnessystems als jene apparativen Komponenten im Wahrnehmungsprozeß, die die Umweltreize in körpereigene bioelektrische Erregungsformen transponieren, wodurch sie für die weitere Verarbeitung durch den Organismus in eine geeignete Signalform (codiert) gebracht werden, die Effektoren als die Wirkstellen im Organismus, durch die eine sensibilitätsgeleitete Aktion möglich wird, und erkennen wir die Nervenzelle als funktionales Organ, das die Verarbeitung und Weiterleitung bewirkt, stellen sich die basalen Abläufe der Wahrnehmungstätigkeit im Organismus im Sinne der beschriebenen Rezeptor-, Effektor-, Afferenz-, Efferenz- und Reafferenzsysteme und Kognition und Emotion als das psychobiologische Korrelat der Wahrnehmungstätigkeit im Aneignungsprozeß dar, während Aktivität und Reaktivität das beziehungsmäßige Element zur objektiven Realität und die kommunikativen Prozesse die besondere Form der Beziehung der lebendigen Organismen untereinander darstellen. In der Beurteilung der 'extremen autistischen Abkapselung' der Kinder wird meist, wie schon hinreichend dargelegt, ein psychischer Defekt im Sinne einer emotionalen Blockade angenommen oder das Verharren der Kinder auf einer sehr frühen Stufe ihrer psychischen bzw. Ich-Entwicklung, als wären diese Bereiche isoliert herauslösbare Dimensionen einer Gesamtpersönlichkeit, die weitgehend unabhängig von ihrer Gesamtentwicklung einen spezifischen Ent-

wicklungsverlauf nehmen und zur emotionalen Pathologie führen könnten. Selbst die Annahme DELACATOS, die autistische Abkapselung sei eine Folge des alle Energie verzehrenden Selbstheilungsversuches der Kinder durch Sensorismen, gibt die Suggestion, es gäbe diverse energetische Haushalte eines Individuums, die je nach Bedürfnislage oder Notwendigkeit wechselseitig mit der Folge entsprechender energetischer Ausfallerscheinungen anzapfbar seien. Hingegen müssen wir auch die Beziehungsfähigkeit und damit jene dem Erleben zuordenbaren motivationalen Bereiche im Sinne der psychischen Widerspiegelung der gesellschaftlichen (damit Beziehungs-) Aspekte der objektiven Realität auf der Basis der der Wahrnehmungstätigkeit adäquaten Prozesse der Nerventätigkeit in die Gesamttätigkeit des Individuums eingebunden sehen. Die oben herausgestellte Orientierungsfunktion der Wahrnehmung, die von einer Signalfunktion unterschieden werden kann, kommt nur unter dem Aspekt der Einheit von Perzeption und Motorik im Sinne unbeinträchtigter Wahrnehmungstätigkeit zustande, wohingegen die Signalfunktion der Wahrnehmungstätigkeit auch unter dem Aspekt dysjunktiver Wahrnehmungstätigkeit aufrechterhalten werden kann. Schon die in der Phylogenese sehr früh auch bei einfachen Organismen feststellbare allgemeine Erregbarkeit hat eine solche Signalfunktion. Auf einen bestimmten Reiz hin, der noch vor der Ausdifferenzierung spezifischer sensibler Bereiche an der Oberfläche der Organismen auf chemische Art ausgelöst werden konnte, vermochten die Orgnismen entsprechend wahrgenommene Substanzen zu assimilieren, um ihren Stoffwechsel in Gang zu halten. Damit war eine Signalfunktion hinsichtlich des Ingangsetzens eines assimilativen Prozesses schon in einer vorsensiblen Phase, also vor der Ausbildung sensorischer Systeme, durch eine Reizbarkeit des Organismus auf chemischer Basis möglich. Mit der Ausbildung sensorischer Systeme und der Fähigkeit, nun nicht mehr nur ausschließlich der Inganghaltung des Stoffwechsels dienende Objekte der Umwelt wahrzunehmen, konnte die Signalfunktion ausdifferenziert und insofern auch von einer Orientierungsfunktion unterschieden werden, als der Organismus nunmehr durch die Einheit sensibler Stimulation und einer entsprechenden Lokomotion nicht nur hinsichtlich der Ingangsetzung von Stoffwechselfunktionen innoviert werden, sondern sich z. B. an assimilierbare Objekte oder einen Sexualpartner annähern bzw. von gefährlichen Objekten entfernen

konnte. Damit erhöhte sich, im Sinne einer verbesserten Anpassung an die Umwelt, die Chance der Organismen zur Lebenserhaltung, sowohl hinsichtlich verbesserter Möglichkeiten der Nahrungsfindung als auch der Meidung lebensbedrohender Situationen. Diese der objektiven Realität angepaßte Entwicklung der lebendigen Organismen ermöglicht ihnen, Beziehungen zu Objekten oder anderen Organismen ihrer Umwelt aufzunehmen, selbst wenn diese keine unmittelbar der Lebenserhaltung der Organismen dienende Funktion haben. Dies führte zum Aufbau kommunikativer und kooperativer Formen wie z. B. auch zur Fähigkeit der Vergesellschaftung der Organismen über ein Paarungs- und Aufzuchtverhalten hinaus bis hin zur Schaffung nicht mehr der unmittelbaren Existenzhaltung dienender kultureller Werte.

Eine derartige Orientierung auf die Umwelt bedarf jedoch mehr als nur eines den Organismus auf eine bestimmte Stoffwechselreaktion einstimmendes Signal bzw. einer diffusen Reaktion auf einen Reiz im Sinne einer reaktiven Aktivität, nämlich der Möglichkeit der operanten Aktivität im Sinne eines motorischen Agens im Zusammenhang mit einer sensiblen Aktivität. Die Einheit beider Vorgänge umschreibt als Wahrnehmungstätigkeit jedoch nicht nur eine zeitlich aufeinanderfolgende Reiz-Reaktions-Konstellation, sondern vielmehr einen konjunktiv-zeitlichen Zusammenhang dieser Prozesse im Sinne einer ineinander verwobenen Einheit unter Einschluß der nach GUTTMANN benannten 'Hintergrundaktivität'. Die akkommodative Leistung des Auges könnte als ein biologisch automatisiertes Schema der optischen Wahrnehmungstätigkeit einen Hinweis auf diese sensorisch-operante Aktivität der Wahrnehmungsprozesse geben. Die perzeptive Leistung des Auges, z. B. unter den Bedingungen einer bestimmten Helligkeit einen Gegenstand, der sich in einer bestimmten Entfernung befindet, scharf abzubilden, zeigt, daß die perzeptive Leistung nur möglich ist, wenn eine oculo-motorische Aktivität, nämlich die Herstellung einer bestimmten Linsenöffnung (Einstellung auf die Helligkeit) und Linsenkrümmung (Einstellung auf die Entfernung des abzubildenden Objektes), in der Einheit dieser Wahrnehmungstätigkeit vorhanden ist. Ohne die Einheit perzeptiv-operanter Aktivität könnte die Abbildung eines Objektes z. B. nur diffus erfolgen; der abzubildende Gegenstand bliebe verschwommen und unscharf, kaum in seinen Konturen erkennbar, vielleicht nur ein Schatten in einem helleren Umfeld. Der Bedeutungsgehalt die-

ses abzubildenden Gegenstandes für die Existenz des Organismus, der ihn abzubilden versucht, bliebe vielleicht auf eine diffuse Raumbegrenzung beschränkt, wo eine nicht beeinträchtigte Wahrnehmungstätigkeit ihn zum Beispiel als ein wichtiges, lebenserhaltendes Element hätte wahrnehmen können, auf das hin eine gezielte Bewegung erfolgt wäre (z. B. Aufsuchen eines als Nahrungsquelle dienendes Objekt) 76).

Der Beeinträchtigung der Wahrnehmungstätigkeit im Sinne eines dysjunktiven Verhältnisses der perzeptiv-operanten Aktivität ist in jedem Fall eine gravierende Störung der Orientierungsfunktion der Wahrnehmungstätigkeit implizit, wenn auch eine (durch die Störung der Orientierungsfunktion wiederum beeinträchtigte) Signalfunktion, d. h. die Fähigkeit des Organismus erhalten bleibt, seine Organfunktionen zumindest diffus zu mobilisieren, auf Assimilations- oder Dissimilationsprozesse einzustimmen und z. B. Nahrung aufzunehmen, zu flüchten oder anzugreifen, was von außen in bezug auf die objektiv bestehenden Verhältnisse zwischen Subjekt und Objekt betrachtet gegebenenfalls als ein inadäquates, u. U. pathologisches Verhalten beurteilt würde. Der Orientierungsfunktion kommt damit auch eine Steuerungsfunktion in bezug auf die Signalfunktion der Wahrnehmungstätigkeit zu. Ein dysjunktives Verhältnis perzeptiv-operanter Aktivität beeinträchtigt die Orientierungsfunktion der Wahrnehmung ganz entscheidend und damit auch die Grundlage aller über die reine Existenzerhaltung hinausreichenden kooperativen und kommunikativen Prozesse.

Wir können annehmen, daß - unter Hinweis auf unsere bisher gemachten Ausführungen zur psychischen Widerspiegelung (der Ergebnisse und Art und Weise) der Wahrnehmung - die autistische Beziehungsstörung (besser: die je spezifische Art und Weise der Beziehungsfähigkeit der autistischen Kinder in bezug auf belebte und unbelebte Objekte ihrer Umwelt) das reproduktive Abbild der beeinträchtigten Orientierungsfunktion der Wahrnehmungstätigkeit dieser Kinder im Sinne der psychischen Korrelate dieser Wahrnehmungstätigkeit sowohl im Kognitiven wie im Motivationalen und Erleben ist. Die Beschreibung der für uns beobachtbaren Handlungen der Kinder als 'emotionaler Block', 'Beziehungsunfähigkeit', 'emotionale Frigidität' usw. spiegeln begrifflich,

worauf wir schon aufmerksam gemacht haben, weit mehr unser Betroffensein und Empfinden wider, das die Handlungen der Kinder in bestimmten, für uns infolge anderer Interpunktionen der situativen Zusammenhänge anders definierten Situationen auslösen, als daß sie dazu geeignet wären, einen Hinweis auf die Gesamtsituation der Kinder oder die Ursachen dieser ihrer Verhalten zu geben. Dies trifft in besonderer Weise auf Verhalten zu, durch die wir uns von den Kindern nur als Mittel zum Zweck einer raschen Bedürfnisbefriedigung mißbraucht, ja vielleicht auch nur als eine Raumbegrenzung wahrgenommen, nicht aber als Person beachtet fühlen. Hier wären aber auch unter dem Aspekt einer diffus funktionierenden Signalfunktion ihrer Wahrnehmungstätigkeit Verhalten zu nennen, wie z. B. die Flucht eines Kindes vor einem surrenden Staubsauger; sei es, daß die Flucht laut schreiend erfolgt oder das Kind in Zukunft den Ort des Geschehens konsequent zu meiden versucht bzw. die Wiederbegegnung mit diesem Gerät oder Ort mit einem Schreianfall quittiert.

Die perzeptiv-operante Aktivität im Sinne der Einheit sensorischer und motorischer Komponenten der Wahrnehmungstätigkeit stellt nach unserer Auffassung die Basis für den Aufbau aller höher organisierten Formen der Nerventätigkeit und der entsprechenden psychischen Korrelate dar, auch wenn wir diese theoretisch und als Orientierungshilfe in kognitive (Denken, Sprechen, Bewußtsein) und motivationale (emotional-affektive Komponenten, Aufmerksamkeit, Neugier, Interesse u. a.) Bereiche und deren Überführung in Erleben einteilen. Die beeinträchtigten 'Grundaktivitäten' bedingen eine Suprastruktur und Infrastruktur, die eine Gesamtaktivität ausbilden, in der die uns als gestört auffallenden Emotionen und Affekte der Kinder in einer Einheit mit der jeweils spezifischen Art ihres Denkens, Sprechens und Bewußtseins, mithin ihrem Handeln, zusammengeschlossen sind. Die Handlungen der Kinder erfolgen schließlich nach Maßgabe der für sie lebenserhaltenden Bedingungen ihrer Umwelt unter Einsatz ihrer Gesamtaktivität im Sinne des Versuches einer (im positiv-konstruktiven Sinne) optimalen Anpassung an diese ihre Umwelt.

In diesem Zusammenhang wäre noch einmal auf die Untersuchung von WEBER (1970) hinzuweisen. Sie kommt zu dem Schluß, daß

'Entwicklungsstörungen der Wahrnehmung bei der Entstehung des frühkindlichen Autismus von zentraler Bedeutung sind' (106). Wir könnten diese 'Störungen' im Rahmen der hier vorgetragenen Annahmen in das diskutierte dysjunktive Verhältnis der Wahrnehmungstätigkeit im allgemeinen und in die damit verbundene Beeinträchtigung der Orientierungsfunktion der Wahrnehmungstätigkeit im besonderen eingebunden sehen. Allerdings würden wir die von WEBER spezifisch auf eine 'Entwicklungsstörung des Physiognomie-erkennens' zurückgeführte 'Behinderung der Persönlichkeitsentfaltung' (91) nicht derart reduzieren wollen, zumal die Frage, wie eine derart selektive Störung der Wahrnehmungstätigkeit neben einer sonst weitgehend intakten erklärt werden könnte, kaum zu beantworten ist. Vielmehr scheint eine umfassende Beeinträchtigung der Orientierungsfunktion hinsichtlich der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in besonders gravierender Weise in einer Beeinträchtigung der Orientierung in bezug auf den 'Mit'-Menschen zum Ausdruck zu kommen, zumal wir in der Vergesellschaftung der Menschen die absolut dominierende lebenserhaltende Umweltbedingung erkennen müssen. Es kann jedoch auch angenommen werden, daß die ebenfalls beeinträchtigten, jedoch noch im Sinne einer diffusen Funktionsabilität erhaltenen Signalfunktionen der dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit besonders in bezug auf die Wahrnehmung der die Stimulation eines menschlichen Gegenübers auslösenden Reize gestört ist, zumal die Physiognomie und die in ihr aktiv repräsentierte Mimik des Menschen das komplexeste kommunikative Element auf analoger Ebene darstellt. Entsprechend könnten wir im Rahmen unserer Annahmen in bezug auf die Funktion und Bedeutung der Grundaktivitäten hinsichtlich der Ausbildung der Infra- und Suprastrukturen festhalten, daß die nach unserer Auffassung der Orientierungsfunktion (in der Einheit der Wahrnehmungstätigkeit) wiederum relativ zugrunde liegende Signalfunktion durch ihre (im Sinne einer bereits konsekutiv-defizitären Stimulation des Organismus) nur diffuse, in den Teufelskreis beeinträchtigter perzeptiv-operanter Aktivität verzahnte Funktionsweise die Ausbildung einer Orientierungsfunktion nicht erlaubt, die derart komplexe Leistungen, wie die beziehungsmäßige Orientierung des Menschen auf seine Mitmenschen, zu erbringen vermag. Insofern müssen wir den Signalcharakter der menschlichen Physiognomie, wie dieser in seiner umfassenden Bedeutung z. B. in der Arbeit von SPITZ (1973) dargestellt wird, voll würdigen, wenn

auch andere Signalaspekte im Zusammenhang mit dem Körperbau des Menschen für eine Orientierung auf den Mitmenschen nicht zu unterschätzen sein werden⁷⁷⁾. Dem die Orientierungsfunktion auslösenden Signalcharakter bestimmter Merkmale ist schon phylogenetisch eine besondere Bedeutung zuzumessen, was in den Arbeiten von LEONTJEW (1973) und HOLZKAMP (1975) zum Ausdruck kommt. Das bestärkt unsere Auffassung, daß nicht ein spezielles und diagnostisch zu isolierendes Defizit der Wahrnehmungstätigkeit in bezug auf das Physiognomieerkennen vorliegt, wie dies WEBER (1970) zum Ausdruck bringt, sondern eine durch das dysjunktive Verhältnis der Wahrnehmungstätigkeit beeinträchtigte Signal- und weitgehend verunmöglichte Orientierungsfunktion der Wahrnehmungstätigkeit, was sich besonders hinsichtlich der Wahrnehmung der komplexen in der Ontogenese die kommunikativen Funktionen anbahnenden Signale des menschlichen Körpers auswirkt, und deren Widerspiegelung in den psychologischen Bereichen, was jene Verhalten bedingt, die uns in besonderer Weise zu ihrer Kennzeichnung als 'autistisches Verhalten' bewegen.

Alle auf der Ebene der Ausbildung der psychologischen Funktionen und hinsichtlich der Darstellung einer entsprechenden Nerventätigkeit im Sinne der innerorganismischen neurophysiobiologischen Korrelate der Wahrnehmungstätigkeit zur Anwendung kommenden isolierten und spezifizierten Betrachtungsweisen, die wesentlich durch einen atomistisch-psychologischen Ansatz bestimmt sind, sehen wir in ihren Ergebnissen unter dem Aspekt der Gesamtaktivität eines Individuums, die nach SEVE (1973) alle 'psychologisch produktiven Aktivitäten' (43) umfaßt, in einer Einheit zusammengefaßt. Die beeinträchtigte Signal- und Orientierungsfunktion der Wahrnehmungstätigkeit hält den betroffenen Menschen in besonderer Weise von den Objekten seiner Umwelt fern, seien sie gegenständlich-dinglicher oder personeller Art. Das bestätigt erneut die diskutierte Auffassung, daß sich das betroffene Individuum von Anfang an die je besondere Trennung von der Umwelt im und durch den Prozeß seiner Wahrnehmungstätigkeit aneignet und entsprechende psychische Korrelate, seien sie kognitiver oder motivational emotional-affektiver Art, ausbildet. Die als 'autistisches' Verhalten beschriebene Gesamtaktivität dieser Kinder ist, um es einmal so auszudrücken, das ihrer jeweiligen Gesamtsituation adäquate-

ste, mithin ein unter den gegebenen Bedingungen optimal angepaßtes und lückenlos konsequent produziertes und reproduziertes Verhalten. Wir werden damit aber auf eine neue Dimension der die Gesamtaktivität des Individuums beschreibenden Funktionen aufmerksam, nämlich auf die der Isolation.

Wir haben bereits darauf verwiesen, daß die lebendigen Organismen im Laufe ihrer phylogenetischen Entwicklung immer bessere Fähigkeiten aufbauten, sich mit Hilfe der Rezeptoren optimal auf einen Reiz einzurichten, nebensächliche Reize zu hemmen und eine Summation wichtiger Momente des Reizfeldes (im Sinne eines auf der Ebene der psychologischen Bereiche als Aufmerksamkeit imponierenden Verhaltens) zu leisten. Hierzu wären auch die bereits erwähnten akkommodativen Leistungen zu zählen, die ursprünglich eine Anpassung des visuellen Rezeptors an die abzubildenden Objekte darstellen. Lokomotion als Möglichkeit des Organismus zur Ortsveränderung, Diskrimination, Hemmung und Summation von Reizen sowie die Akkommodation an Reize sind wiederum rezeptorbezogene Korrelate der Wahrnehmungstätigkeit. Nicht nur die zentralen Anteile der Nerventätigkeit im Sinne der Reizverarbeitung sowie die Funktionen der Reizleitung sind durch die anzueignende objektive Realität definiert, sondern auch die Ausbildung der Rezeptoren. Unter Berücksichtigung dieser Fakten können wir weitere Erkenntnisse gewinnen, wenn wir die Beteiligung der insgesamt als Nervenapparat zu kennzeichnenden Funktionen an der Widerspiegelung der objektiven Realität im Bewußtsein des Menschen erkennen. Dieses erscheint dann nicht nur als Ergebnis der Aneignung der Dingwelt und der gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern in gleicher Weise als ein Ergebnis der Aneignung der Bedingungen des erkennenden Subjektes, die sowohl durch die Umwelt als auch durch den in Abhängigkeit von dieser herausgebildeten Wahrnehmungsapparat gekennzeichnet sind. Damit gehen auch die im biologischen Trägermaterial der Aneignungsfunktionen bestehenden Bedingungen in das sich ausbildende Bewußtsein des erkennenden Subjekts ein, was weitere Aspekte des Verständnisses der Persönlichkeitsentwicklung 'autistischer' Kinder bzw. von Behinderten allgemein erschließt. Wir haben diese Fakten bislang dadurch gefaßt, daß wiederholt betont wurde, daß auch die Art und Weise und nicht nur das Ergebnis der Wahrnehmungstätigkeit in den psychologischen Berei-

chen eine Widerspiegelung erfährt, ein Faktum, das in der traditionellen Psychologie und Behindertenpädagogik im Zusammenhang mit der permanent verleugneten Dialektik von Biologischem und Sozialem meist nur unter dem Aspekt einer naturwüchsigen Folge von Behinderung gesehen wurde. Das besagt, daß das Subjekt sich selbst Gegenstand der Aneignung ist, und zwar unter zwei Aspekten; zum einen im Hinblick auf seine organismische Aktivität und Tätigkeit und zum anderen in bezug auf die sich innerorganismisch als Stimmung ohne motorisches Korrelat nach außen bemerkbar machende Veränderung der Reaktionsnorm seines Nervensystems, was die bereits erwähnte Hintergrundaktivität mit erklärt. HOLZKAMP (1975) schreibt: *"Gewisse Reizmuster haben nicht in jedem Fall die Funktion der Auslösung von Aktivitätsfolgen, sondern nur, sofern der Organismus auf entsprechende Weise 'gestimmt' ist, also sein Nervensystem eine Zuständlichkeit besitzt, in der das Reizmuster als Schlüsselreiz effektiv wird."* (89) Verdeutlichen wir uns das dadurch, daß ein Organismus im Zustand der Satttheit nicht auf Reizmuster reagiert, die im Zustand des Hungers eine entsprechende Tätigkeit auslösen würden, erscheinen die 'Stimmungen' als 'organismische Brechungsbedingungen der Wechselwirkung zwischen Organismus und Umwelt, in denen sich interorganismische Unterschiede der Reizansprechbarkeit ausdrücken können'. Nach HOLZKAMP (1975) könnten diese als erste phylogenetische Hinweise auf eine *"Individualisierung der Organismen"* als Vorform der Herausbildung von 'Persönlichkeitsunterschieden' auf dem humanen Niveau der historischen Entwicklung aufgefaßt werden' (90). Von besonderer Bedeutung für die Wahrnehmung der eigenen Körperlichkeit des Organismus, d. h. für den Aufbau des sogenannten Körperschemas, ist jedoch die Rückmeldung der Aktivitäten der Effektoren im Hinblick auf das tatsächlich vollzogene Verhalten, also der willkürlich motorischen Abläufe und der unwillkürlichen Funktionen der glatten Muskulatur der inneren Organe. GUTTMANN (1974) schreibt: *"Durch jede Aktivität des Effektors werden zahlreiche Rezeptoren stimuliert, die Erregungen zu den Zentren senden, welche ein Abbild des tatsächlich vollzogenen Verhaltens sind: die Reafferenz."* (152) Wir haben hierzu bereits festgestellt, daß die Reafferenz im Zusammenhang mit einem Aktivitätskorrelat des effektorischen Erregungsmusters, das in den Neuronen des Steu-

erzentrums erfolgt und aufbewahrt wird (Effferenzkopie), nicht nur die Feinsteuerung der motorischen Funktionen, sondern schließlich auch die Widerspiegelung des Körpers in den sensorischen und motorischen Rindenfeldern der Großhirnrinde im Sinne eines motorischen Homunculus der vorderen Zentralwindung, der dem somatosensorischen Homunculus der hinteren Zentralwindung ähnlich ist, für die nach GUTTMANN (1974) aber eine strikte Trennung nicht angenommen werden kann (155), ermöglicht. Diese Widerspiegelung, wie auch die der objektiven Realität, kann nicht als photographisches Abbild des äußeren Körpers verstanden werden. Es proportioniert sich vielmehr entsprechend den neurophysiobiologischen Korrelaten der Nerventätigkeit im Sinne einer funktional-cortikalen Repräsentanz des Körpers ⁷⁸⁾. Entsprechend ist das Körperschema nicht in den höheren Hirnzentren vorgeformt, so daß es späterhin im Laufe der Entwicklung nur seine senso-motorische Umsetzung zu erfahren bräuchte. Vielmehr ermöglicht erst die Aktivität des Organismus über die neurologischen Systeme die Ausdifferenzierung der Empfindungen und der Steuerung feinsten Möglichkeiten des Verhaltens und ein Bewußtsein des Organismus in bezug auf sein eigenes Verhalten und seine Körperlichkeit.

Bei der hier nur die allerwichtigsten Funktionsprinzipien der Wahrnehmungstätigkeit berücksichtigenden Darstellung könnte der Eindruck entstehen, daß die Beteiligung der den Rindengebieten untergeordneten Hirnzentren für die Wahrnehmungstätigkeit des Menschen nicht von besonderer Bedeutung sind. Eine solche Annahme wäre nicht zutreffend. So berichtet GUTTMANN (1974), daß durch die Reizungen des Nucleus Dorsalis des Thalamus im Zwischenhirn komplizierte koordinierte Verhaltensfolgen ausgelöst werden können (153) oder auch davon, *"daß in subkortikalen, und zwar sehr wahrscheinlich unspezifischen Systemen, Regionen existieren, deren Aktivität dafür ausschlaggebend ist, ob sich die Wahrscheinlichkeit von Reaktionen ändern, zu- oder abnehmen"* (207), um nur ein Beispiel zu nennen. Bedenken wir ferner, daß anzunehmen ist, daß der Mensch jede Sekunde ungefähr 10 000 exterozeptive und propriozeptive aus der Umwelt und der Tätigkeit des Organismus stammende Sinneswahrnehmungen aufzunehmen hat ⁷⁹⁾, gewinnt die Funktion der Reizleitungssysteme, der

synaptischen Verschaltungen, die Summation, Selektion und Distribution der Reize sowie die an der Verarbeitung der codierten Informationen beteiligten Hirnzentren eine besondere Bedeutung. Das wird anhand eines von GUTTMANN (1974) berichteten Beispielles deutlich, das sich auf den optischen Bereich bezieht. Er berichtet, daß z.B. nur ganz spezifische Reizaspekte die Aktivität einer eng begrenzten kortikalen Endstelle auslösen. Das Isolieren dieses Reizaspektes aus der Fülle der Reize vollzieht sich also schon auf dem Weg, den die Erregungsinformation vom Rezeptor zur Großhirnrinde zurücklegt, d. h., es werden zahlreiche Reizaspekte vor ihrem Eintreffen im Kortex isoliert, um sie den zugehörigen Endstellen zuleiten zu können. In diesem Zusammenhang berichtet GUTTMANN auch von Experimenten mit Katzen, die anfänglich in völliger Dunkelheit gehalten und denen nach drei Wochen Brillen aufgesetzt wurden, durch die sie mit einem Auge nur drei schwarze vertikale und mit dem anderen Auge nur drei horizontale Linien sehen konnten. Zwischen der zehnten und zwölften Woche wurden Einzelableitungen im optischen Kortex durchgeführt. Diese ergaben, daß dort nur Detektoren für horizontale und vertikale Reizmuster gefunden werden konnten, nicht aber Zellen, die z. B. durch schiefe Konturen hätten aktiviert werden können (116). Dieses wie auch andere Experimente geben deutliche Hinweise, daß z. B. die Herausbildung der Leistungen der Großhirnrinde nur entsprechend dem äußeren Reizangebot, also durch Lernen erfolgt. Schließlich müssen wir, um auch diesen Aspekt noch zu berücksichtigen, analog dazu annehmen, daß auch die Myelinisierung der Markscheiden, die die Reizleitungsfähigkeit der Nervenfasern bestimmt, sich nicht nur mehr oder weniger gut im Laufe der Entwicklung durch Reifungsprozesse ergibt, sondern daß diese ebenfalls davon abhängig sind, daß die Reizleitungssysteme, um es einfach zu sagen, gebraucht, also von außen stimuliert werden ⁸⁰). So berichtet auch STIRNIMANN (1973): *"Meine Resultate stützen eher die Ansicht jener Forscher, die der Funktion einen Einfluß auf die Myelinisation zuschreiben und nicht die Myelinisation als Vorbedingung der Funktion auffassen."* (30) Unter dem Aspekt, daß jede Nervenzelle im Sinne einer kleinsten Funktionseinheit aufgefaßt werden kann,

die eine 'Empfangsseite (Input-Region)' und eine 'Sende-
seite (Output-Region)' hat und die dendritische Zone die
Empfangseinrichtung und das Axon die Output-Seite darstellt,
wie GUTTMANN (1974, S. 40) aufzeigt, kommt der synaptischen
Verschaltung der Dendriten für den weitverzweigten Informa-
tionsaustausch und die Informationszuleitung so entschei-
den Bedeutung zu wie der Myelinisation des Axons der Zelle,
um eine möglichst störungsfreie Weiterleitung der ausgesen-
deten Steuerbefehle zu erhalten. GUTTMANN zeigt auf, 'daß
die Zahl der dendritischen Verzweigungen mit dem Lebensal-
ter deutlich zunimmt' und es sich bei dieser Differenzierung
nicht um entwicklungsbedingte Veränderungen handelt, sondern
daß diese vielmehr von der Art der einlaufenden Reize abhän-
gig sind (214). Diese noch um viele interessante Untersuchungs-
ergebnisse erweiterbaren Beispiele dokumentieren eindrucksvoll
die Abhängigkeit des Aufbaues und der Ausdifferenzierung der
neurophysiologischen Funktionen vom sensorischen Input.

Schließlich wäre auch noch auf die Steuerung der vegetativen
Funktionen hinzuweisen, die nach außen nicht so zum Ausdruck
kommt wie die Ergebnisse effektorischer Innovation der Mus-
kulatur. Unter Berücksichtigung jüngerer Forschungsergebnisse
kann auch diesbezüglich gezeigt werden, daß letztlich selbst
die vegetativen Funktionen, wie z. B. die Steuerung des Blut-
drucks, die Bewegung des Eingeweidesystems oder die innersek-
torischen Aktivitäten, von äußeren Bedingungen abhängig sind.
Darauf verweisen nicht nur die Prozesse klassischer oder reak-
tiver Konditionierung, wie sie PAWLOW vornahm, sondern auch
die Fülle der mit vegetativen Dysregulationen in Zusammenhang
stehenden Krankheiten, die durch Stressfaktoren ausgelöst wer-
den. GUTTMANN (1974) verweist ferner auf Untersuchungen, die
nachweisen, daß selbst der Aktivitätsgrad einzelner kortikaler
Neuronen durch ein Belohnungstraining gesteuert werden konnte
und eine Zunahme der Feuerfrequenz der betreffenden Zellen um
50 % bis 500 % durch eine Belohnung mit Futtergaben im Experi-
ment festgestellt werden konnte (157). Unter Hinweis auf
MILLER führt GUTTMANN aus: *"Durch gezieltes Reinforcement konn-
ten nicht nur Speichelfluß, Pulsfrequenz, Magenbewegungen und
Blutdruck, sondern auch die Nierenfunktion (die in der Zeit-
einheit gebildete Harnmenge) und sogar Verlaufseigenheiten
der hirnelektrischen Aktivität - genau wie ein willkürliches*

»äußeres« Verhalten - beliebig geformt und verändert werden."
(157)

Es wurde festgestellt, daß sowohl der Aufbau der höheren Nerventätigkeit als auch deren Korrelate in den psychischen Bereichen das Ergebnis der entsprechenden Aneignungsprozesse (- mithin Lernprozesse -) auf der Basis der Wahrnehmungstätigkeit sind. Diesbezüglich verweisen uns die wenigen hier zitierten Forschungsergebnisse auf breite Möglichkeiten einer pädagogischen Praxis, gerade auch im Hinblick auf autistische Kinder, um die von uns geforderte Sozialerziehung auch in Betracht der vorliegenden dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeiten so umzusetzen, daß die Wahrnehmungstätigkeit in Richtung auf eine konjunktiv-perzeptiv-operante Aktivität verändert wird und dadurch der Aufbau einer Nerventätigkeit erfolgen kann, die psychologische Korrelate ermöglicht, die nicht als autistisch eingeschätzt werden müssen. Die Ausarbeitung dieser Pädagogik muß im einzelnen einer weiterführenden Arbeit vorbehalten bleiben. Hier wären jedoch zwei im Rahmen der diskutierten Problemstellungen anskizzierte Aspekte noch einmal vertiefend aufzugreifen. Wir waren zu dem Schluß gekommen, daß sich ein Individuum durch seine Wahrnehmungstätigkeit die es umgebende objektive Realität, aber auch die Art und Weise seiner Wahrnehmungstätigkeit aneignet, eine entsprechende Nerventätigkeit und deren psychologische Korrelate in den kognitiven und motivationalen Bereichen aufbaut sowie deren Überführung in Erleben leistet. Die darin eingebundene Aneignung der Funktion der Wahrnehmungstätigkeit umschreibt einen Teilaspekt dessen, was wir mit der Aussage, daß das Subjekt sich selbst Gegenstand der Aneignung wird, ausdrückten. Entsprechend baut sich das Subjekt nicht nur ein 'Wissen' um die objektive Realität auf, sondern in gleicher Weise und unmittelbar durch diesen Prozeß auch ein Wissen um sich selbst. Diese beiden Dimensionen eines Bewußtseins sehen wir wiederum in einem untrennbaren Zusammenhang begriffen, wenn auch der Begriff des 'Selbstbewußtseins' vorgibt, beide Aspekte seien hinsichtlich ihrer Genese oder Wirkungsweise zu trennen; als gäbe es ein Wissen um sich selbst unabhängig von der objektiven Realität, die gerade dadurch, daß sie die für das jeweilige Individuum lebenserhaltenden Bedingungen umschließt, eine äußere Voraussetzung für die Ausbildung einer organismischen

Individualform darstellt. Die Ausbildung eines Bewußtseins, als die den Menschen als solchen auszeichnende und nur diesem mögliche Form der psychischen Widerspiegelung, ist deshalb in besonderer Weise ein Produkt des durch die Wechselwirkung von Individuum und Umwelt bestehenden dialektischen Verhältnisses von Organischem und Sozialem, weil in diese psychische Widerspiegelung der objektiven und organismischen Realität nicht nur die organismische Aktivität im Sinne einer operanten Aktivität (Muskeltätigkeit) einfließt, sondern auch die jeweils durch die Wahrnehmungstätigkeit (auch der innerorganismischen) herbeigeführte Reaktionsnorm des Nervensystems. Das heißt, die jeweils vorliegende Gestimmtheit des zentralen Nervensystems erfährt wie die (äußere und innere) objektive Realität, entsprechend der Art und Weise und der Ergebnisse der Aktivitätsfolgen des Organismus, ein psychisches Korrelat in den kognitiven und motivationalen Bereichen, wesentlich aber auch im Erleben. Das bedeutet, daß ein bioelektrisches Korrelat der Nerventätigkeit nicht nur dann nachweisbar ist oder entsteht, wenn durch den Organismus eine operante Aktivitätsfolge erfolgt, sondern auch dann, wenn keine nach außen sichtbaren Aktivitäten vorhanden sind. Die wenigen nach GUTTMANN angegebenen Beispiele weisen hinreichend auf diese Tatsache hin, ebenso die Ergebnisse der Schlafforschung⁸¹⁾. Das Bewußtsein könnten wir entsprechend als das psychische Korrelat aller Zustände und Prozesse der Nerventätigkeit beschreiben, die ihrerseits die Summe der Wahrnehmungstätigkeit des Organismus sowohl in bezug auf die exterozeptiven wie auf die propriozeptiven Wahrnehmungen widerspiegelt, die durch die bioelektrischen Korrelate der Nerventätigkeit meßbar werden.

Wir haben bereits darauf hingewiesen, daß sowohl die motorischen wie auch die sensorischen Funktionen der Nerventätigkeit in den entsprechenden sensorischen und motorischen Rindenfeldern der Großhirnrinde zur Projektion kommen und im Sinne des in Anmerkung 78 dargestellten Homunculus das funktional reproduktive Abbild des Körpers und seiner Tätigkeit darstellen. Die Areale der Großhirnrinde umfassen die sensiblen Projektionen des gesamten Sinnessystems sowie die motorischen Steuerzentren, so daß entsprechend koordinierte und auf feinste Art gesteuerte Leistungen möglich sind, wie z. B. das Greifen nach einem Schreibwerkzeug und die schriftliche Fixierung eines

akustisch vernommenen Inhaltes. Entsprechend sind jene geistigen Leistungen, die wir durch die kognitiven und motivationalen Bereiche sowie durch das Erleben gekennzeichnet haben, das psychische Korrelat des integrativen Zusammenwirkens der Nerventätigkeit aller kortikalen Areale. Das Bewußtsein können wir als das Produkt dieser kortikalen Funktionen bezeichnen, mithin als das der Großhirnrinde und deren Nerventätigkeit. Sie ist nicht nur Endstelle (im Sinne der sensiblen und reafferenten Projektionen) und Ursprungsort (im Sinne einer Steuerungseinheit auf der Basis des integrativen Zusammenwirkens der einzelnen Areale), sondern ermöglicht auf der Basis eines Bewußtseins geistige Leistungen wie Denken, Sprache u. a. bis hin zur Theoriebildung und auch solche Leistungen, die wir dem sogenannten 'freien Willen' im Sinne der relativen Entscheidungsfähigkeit eines Individuums in bezug auf bestimmte situative Bedingungen zuschreiben. Entsprechend können wir die Gesamtaktivität eines Individuums, wie dies nach SEVE (1973) beschrieben wurde, als die Summe aller psychologisch produktiven Aktivitäten unter dem Aspekt ihres integrativen Zusammenwirkens nach Maßgabe der durch die Suprastrukturen definierten Integrations- und Reglerfunktionen verstehen. Die Ausbildung der funktionalen Hirnorgane durch die Wahrnehmungstätigkeit ermöglicht fortschreitend den Verzicht auf die sinnliche Präsenz des Wahrzunehmenden und damit die Erfassung der objektiven Realität durch geistige Kategorien, wie z. B. Begriffe, Ordnungen und Klassen, Raum und Zeit. Die Fähigkeit der Erfassung der Gesamtheit der objektiven Realität ist damit relativ unbegrenzt; relativ insofern, als diese geistigen, den kortikalen Funktionen entsprechenden Leistungen der Nerventätigkeit ausschließlich über und nach Maßgabe der Wahrnehmungstätigkeit eines Organismus, d. h. gemäß der zur Wahrnehmung möglichen Umwelt des Individuums ausgebildet werden können. Versuchen wir zur Verdeutlichung unseres Anliegens vorläufig eine Trennung nicht trennbarer Sachverhalte, können wir folgern, daß der Umfang des Stimulationsangebotes in bezug auf einen Organismus den Umfang der relativen Unbegrenztheit der geistigen Leistungen, die Art und Weise der Wahrnehmungstätigkeit die Qualität dieser im Bewußtsein zusammenfaßbaren geistigen Leistungen bestimmt. Da jedoch schon auf der Basis phylogenetischer Forschungen nachweisbar ist, daß auch die Art und Weise der Wahrnehmungstätigkeit im Sinne

der Ausbildung ganz bestimmter Rezeptor- und sensibler Systeme wiederum von der wahrzunehmenden objektiven Realität abhängig, sind beide Faktoren untrennbar. Umfang und Qualität des Bewußtseins sind von der außer- und innerorganismischen objektiven Realität eines Organismus abhängig. Damit sehen wir uns wieder auf das dialektische Verhältnis von Organismus und Umwelt und somit auf die Klärung der letzteren Komponente verwiesen. Hier sollte jedoch zur Andeutung kommen, daß wir auf dieser Basis bereits in die Lage versetzt werden, Annahmen hinsichtlich des Bewußtseins und damit der Summe aller (sensiblen) Projektions- und (motorischen) Steuervorgänge bei sog. autistischen Kindern zu formulieren, die dazu beitragen können, durch die Aufhellung ihrer Persönlichkeitsentwicklung einen weiteren Aspekt ihrer Gesamtsituation zu erschließen.

Wir beziehen uns noch einmal auf das Faktum, daß das Subjekt sich selbst Gegenstand der Aneignung wird, mithin auch die sich als 'Stimmung' ohne motorisches Korrelat nach außen bemerkbar machende Reaktionsnorm des Nervensystems. Diese kann ihrerseits nicht als eine autonome, ursprünglich vorhandene Größe angesehen werden, sondern muß als in gleicher Weise durch die Wahrnehmungstätigkeit vermittelt angesehen werden. Eine gesättigte Katze z. B. nimmt ein Stückchen rohes Fleisch, das in einem ihr (durch Geruch, optisch) wahrnehmbaren Umfeld liegt (und das sie sonst bevorzugt frißt), nicht zum Anlaß, aus ihrer Ruhehaltung aufzustehen und die Nahrung zu verzehren. Das dem Fleischstückchen objektiv in jedem Fall für die Katze typische Reizmuster löst die Aktivitätsfolge Aufstehen, zur Nahrungsquelle gehen und fressen nicht aus. Läge ein organismischer Zustand vor, den wir mit 'Hunger' umschreiben, würde dasselbe Reizmuster die genannte Aktivitätsfolge auslösen. Der organismische Zustand wird als Stimmung (Gesättigtsein oder Hunger) wahrgenommen und zum Pegel der Reaktionsnorm des Nervensystems, der im Sinne einer erhöhten oder verringerten Reizschwelle die Innovation von Aktivitätsfolgen hemmt oder leichter ermöglicht. Entsprechend hat diese Reaktionsnorm indirekt eine die Aktivitätsfolgen sozusagen vorsteuernde Funktion, die, wie in diesem Beispiel, von der adäquaten Wahrnehmung eines innerorganismischen Stoffwechselvorganges bzw. -zustandes abhängig ist.

Die beschriebene dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit autistischer Kinder, die im Sinne der Widerspiegelung der Art und Weise der Wahrnehmungstätigkeit auch auf psychologischer Ebene wirksam wird, wird dies auch auf einer neurophysiologischen Ebene im Sinne der Reaktionsnorm des Nervensystems, die ihrerseits wieder auf einer psychologischen Ebene als Stimmungen und Gefühle zur Widerspiegelung kommt und als Reaktionsnorm des Nervensystems Aktivitätsfolgen im Sinne der bezeichneten Selektionsfunktion beeinflusst. Je nach der Art des Pegels bleiben der Reaktionsnorm durch die dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit, z. B. im Sinne einer vorwiegenden Hemmungsfunktion, trotz einer spezifischen Bedürfnislage des Organismus oder bestimmter situativer bzw. lebenserhaltender Bedingungen adäquate Aktivitätsfolgen aus, weil die innerorganismischen oder situativen 'Reizmuster' in bezug auf die adäquate Aktivitätsfolgen nicht wirksam werden können. Auch der umgekehrte Fall ist denkbar. Aktivitätsfolgen werden durch adäquate Reizmuster, jedoch an den Bedürfnissen des Organismus oder situativer Bedingungen vorbei, aufgenommen oder aber, innerorganismische und exterozeptive Wahrnehmungen erhalten durch eine reduzierte Reizschwelle den Charakter von ganz bestimmte Aktivitätsfolgen auslösenden Reizmustern, so daß wir, in bezug auf das von einem Organismus dann dargestellte Verhalten, wiederum zur Auffassung gelangen können, dieser Mensch reagiere völlig inadäquat oder zeige, ohne für uns ersichtlichen Grund, bestimmte Verhalten.

Beziehen wir die in bezug auf die Steuerung vegetativer Funktionen nur kurz angesprochenen Zusammenhänge in diese Betrachtung mit ein, wäre zusätzlich zu berücksichtigen, daß gewisse Reizmuster nicht nur bestimmte Aktivitätsfolgen auslösen, sondern auch spezifische vegetative und innersekretorische Prozesse in Gang setzen. Dadurch können nicht nur Verhalten in bezug auf spezifische situative Bedingungen inadäquat in Erscheinung treten, sondern auch innerorganismische Vorgänge völlig durcheinander geraten, sich gegenseitig aufschaukeln und schließlich nicht mehr kontrollierbar ablaufen. In der Arbeit mit einigen unserer autistischen Schüler haben wir - nach unserer Meinung in diesen Prozessen begründete - stundenlange, bis zur physischen Erschöpfung andauernde, starke Erregungszustände mit

Schreien und Toben und entsprechend gesteigerten vegetativen und vasomotorischen Reaktionen oft erlebt. Ob nun solche Prozesse nur ab und zu zustande kommen oder durch eine je spezifisch dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit eine ständig veränderte Reaktionsnorm des Nervensystems vorliegt, sehen wir die immer wieder an autistischen Kindern beschriebenen Verhalten starker Erethie, die Umtriebigkeit, eine zwang- und dranghafte Bewegungsunruhe, aber auch langanhaltende Apathie, die von WEBER (1970) beschriebene Bewegungsgehemmtheit, stuporöse und ein an katatone Zustände erinnerndes Verharren der Kinder durch die dysjunktive Wahrnehmung innerorganismischer Zustände, Prozesse und Reaktionsnormen des Nervensystems, die sich wiederum durch eine dysjunktive Wahrnehmung ausgebildet haben, bedingt. Diese Reaktionsnorm des Nervensystems ist, in gleicher Weise wie die je spezifischen kognitiven und motivationalen Produkte psychischer Widerspiegelung, in ihrer Umformung in Stimmungen und Gefühle in die Einheit der Gesamtaktivität des jeweiligen Individuums eingebettet, auch wenn so unterschiedliche Verhalten, wie z. B. die Vermeidung von Blickkontakt und das Empfinden von Schmerzen beim Kämmen der Haare, oberflächlich betrachtet, vermeintlich erst einmal nichts miteinander zu tun haben können. Beide Verhalten stellen aber ein den vorliegenden neurophysiobiologischen Bedingungen adäquates Agens dar.

Es wurde auch schon darauf hingewiesen, daß die bioelektrischen Korrelate sensorischer wie motorischer Aktivitäten in den sensorischen und motorischen Arealen der Großhirnrinde zur Projektion kommen, die in den Bereichen der hinteren und vorderen Zentralwindung zu lokalisieren sind und für die nach GUTTMANN (1974) 'eine strikte Trennung nicht angenommen' (155) werden kann. Dieser Hinweis erscheint uns im Zusammenhang mit unserem Verständnis der Wahrnehmungstätigkeit als Einheit perzeptiv-operanter Aktivitäten von besonderer Bedeutung und auch in Anbetracht der Selektion, Summation und Distribution der Nervenimpulse durch subkortikale Bereiche, die Bahnverläufe und Synapsen, ehe sie zur kortikalen Widerspiegelung kommen, eine vertretbare Annahme, zumal die Feinsteuerung willkürlicher, damit bewußt geleiteter Aktionen einer besonderen Integration der sensorischen und motorischen Funktionen bedarf.

In bezug auf autistische Kinder müssen wir annehmen, daß die dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit, und damit die Dysjunktion zwischen sensorischen und motorischen Äquivalenten der Wahrnehmungstätigkeit, in einer entsprechenden Dysjunktion auf die funktionalen sensorischen und motorischen Rindenfelder projiziert wird, wodurch zwar nicht eine strikte Trennung beider Areale im Funktionalen erfolgt, wohl aber eine Divergenz nach Maßgabe der Dysjunktion der Wahrnehmungstätigkeit. Entsprechend ist auch das Reafferenzprinzip in bezug auf operante Aktivitäten betroffen. Die funktionale Divergenz von sensorischen und motorischen Arealen der Rinde kann, unserer Annahme nach, unter Berücksichtigung der Integrations- und Steuerfunktionen der Rindenbereiche nicht nur jene Verhalten der autistischen Kinder ansatzweise erklären, die nach WEBER (1970) als 'motorische Besonderheiten' beschrieben werden, sondern auch solche, die mit mangelndem oder ausbleibendem Sprachaufbau im Sinne der Entwicklungsaphasien und den besonderen Phänomenen hinsichtlich der optischen Wahrnehmung in Verbindung stehen, wie z. B. das digito-okuläre Phänomen, das Bringen der Augen in die Endstellung, das Supinieren der Hand oder von Gegenständen vor den Augen. Die Annahme WEBERS (1970 in bezug auf einen nach SCHÖNFELDER (1966) geschilderten Fall, bei dem ein Mädchen fast ertrunken wäre, weil der Bruder des Mädchens ihm im Spiel den Kopf in ein Planschbecken tauchte und das Mädchen es nicht mehr fertig brachte, ihn herauszuheben, es handle sich bei solchen Verhaltensweisen, *"denen Todesangst und Hunger entgegenstehen, nicht um Antriebsstörungen, sondern um Bewegungsunfähigkeiten, die den apraktischen Störungen vergleichbar sind"* (66), kann auch aus unserer Sicht gestützt werden. Ein solches Verhalten könnte die Folge eines divergenten funktionalen Verhältnisses sensorisch-motorischer kortikaler Areale hinsichtlich der sensorisch kontrollierten Steuerung motorischer Aktionen sein. In einer Arbeit von WEBER (1977) zum "Zehengang" bei Kindern, den sie in Anlehnung an ihre Arbeit von 1970 als 'statomotorisches Retardierungsphänomen' (120) beschreibt, bringt sie eine weitere Vermutung zum Ausdruck, die wir als unseren Annahmen entsprechend werten, wenn sie schreibt: *"Die Ergebnisse lassen vermuten, daß die Hauptstörung des Syndroms in dem Versagen des Gleichgewichts*

zwischen erregenden und hemmenden Einflüssen im zentralen Nervensystem zu suchen ist und diese Störung sich in einer mangelhaften Regulierung zwischen motorischer Reaktion und Reizaufnahme zeigt" (124). An anderer Stelle vermutet WEBER die Ursache des KANNERSchen Autismus in 'biologischen (hirnorganischen) Faktoren' und stellt besonders die Rolle des 'frühen Zeitpunktes der Schädigung' und die der 'Lokalisation der Schädigung' (123) heraus. Auch diese Hinweise zielen auf ein Verständnis der Autismus-Problematik, das wir weitgehend neben der Arbeit von ORNITZ (1971), der eine spezifische Entwicklungsstörung der sonsomotorischen Integration als fundamentale Störung beim frühkindlichen Autismus ansieht, als einen Beleg ansehen. ORNITZ (1971) schreibt, *"In conclusion, these theoretical considerations suggest the possibility that childhood autism may be viewed as a disorder of sensorimotor integration."* (65) und an anderer Stelle: *"... autistic children seem to suffer from a failure of the normal homeostatic regulation of motor output and sensory input."* *"These neurophysiologic results are consistent with clinical observations of autistic children."* (63) Auch WEBER bestätigt (1977), daß die 'Störung der Umweltbeziehung und der Sprache sekundäre Symptome' (124) sind; wir meinen sekundär im Sinne von konsekutiv der dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit. Im Sinne der von uns beschriebenen Prozesse können wir z. B. auch das Verstehen von Sprache betrachten. Dieses stellt sich als akusto-sensorischer Prozeß dar, der unter funktionalem Aspekt die optimale Einrichtung der Rezeptoren und eine entsprechende Reaktionsnorm des Nervensystems zur Weiterleitung und Verarbeitung (Dekodierung) der akustischen Signale herbeiführt, damit die Sprache vernommen werden kann. Das dysjunktive Verhältnis der Wahrnehmungstätigkeit stört die Herstellung einer adäquaten Reaktionsnorm des Nervensystems, die Weiterleitung der bioelektrischen Signale der Rezeptoren (Ohren), die Reizselektion im Zwischenhirn, eine hinreichende Verstärkung der Impulse und die Schaffung eines entsprechenden Wachheitsgrades der Projektionsbereiche der Großhirnrinde durch das retikuläre System. Infolgedessen vermag der Dekodierungsprozeß im entsprechenden Areal der Kortex (Wernicke'sches Zentrum) nur noch einen diffusen akustischen Eindruck, vielleicht im Sinne eines Hintergrundgeräusches, zu vermitteln, der eine Umsetzung

in Erleben erfährt und infolge der veränderten Reaktionsnorm des Nervensystems als Reizmuster eine Aktivitätsfolge innoviert, die das Kind vielleicht losweinen oder weglaufen läßt, obwohl man es liebevoll und mit ruhiger Stimme angesprochen hat. Daß unter derartigen Bedingungen der Aufbau von Sprache und ein aktives Sprechen bzw. das Abrufen gespeicherter sprachlicher Informationen meist gar nicht oder nur sehr beeinträchtigt erfolgen kann, wird auch deutlich, wenn man die Einführung von Sprache auf der Basis von Interaktionsformen beachtet, wie sie LORENZER (1972) auf der Ebene zentral-nervöser Prozesse wie folgt beschreibt. *"Bestimmten sensorischen Engrammen und motorischen Verlaufsschablonen tritt der sensorisch-motorische Komplex von Impulsen, die einem bestimmten Lautgebilde, dem Wort, zugehören, hinzu. Letztere werden zum abrufbaren Stellvertreter der zentral-nervösen Schaltung der Interaktionsform."* (105)

Wir sind entsprechend den dargelegten Zusammenhängen nicht mit DELACATO (1975) der Auffassung, daß die genannten Dysfunktionen in einer Hirnverletzung ihre Ursache haben müssen (55). Vielmehr meinen wir, daß durch die dysjunktive perzeptiv-operative Aktivität (aller Sinnesbereiche) und die Projektion ihrer sensorischen und motorischen Äquivalente auf die Großhirnrinde diese hinsichtlich ihrer Funktion der Dekodierung der bioelektrischen Signale der Rezeptoren sozusagen *f a l s c h p r o g r a m m i e r t* wird. Auf dem Weg zur Großhirnrinde wird durch die Übertragung der dysjunktiven perzeptiv-operanten Aktivität durch die Afferenz- und Efferenzsysteme, wie bereits angedeutet, die Funktion des reticulären Systems, die der thalamischen Bereiche und durch den Prozeß der Umsetzung der Wahrnehmungstätigkeit in Erleben die des limbischen Systems (wir nehmen an, auch Bereiche des Stirnhirns) beeinträchtigt und ebenfalls auf eine der dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit adäquate Reaktionsnorm programmiert.

DELACATO (1975), der infolge der Hirnverletzung eine Wahrnehmungsstörung verursacht sieht, *"d. h. eine Störung von einer oder mehreren Sinnesbahnen, die von der Außenwelt zum Gehirn führen: Sehen, Hören, Schmecken, Fühlen oder Riechen"*, beschreibt diese Bahnen durch die Hirnverletzung in der Weise funktionsgestört, daß sie "Hyper" oder "Hypo" sind oder ein "Weißes Geräusch" (74) verursachen. Bezogen auf das angeführte Beispiel

einer akusto-sensorischen Wahrnehmung und deren Ergebnis aufgrund der dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit halten wir in bezug auf das betroffene Kind auch die Empfindung eines sog. "weißen Geräusches" für möglich, würden es aber nicht auf Eigenreize der Sinnesbahnen, die durch die Hirnschädigung gestört sind, zurückführen, sondern es als Ergebnis dysjunktiver akusto-sensorischer Aktivität und einer dadurch nicht oder nur sehr schlecht erfolgenden Dekodierung der bioelektrischen Äquivalente der akustischen Signale ansehen. Entsprechend sehen wir jene Hyper-Funktion bzw. Hypo-Funktion der Sinnesbahn, die zu weit offen ist und zu viele Reize ins Gehirn läßt bzw. nicht offen genug ist, so daß zu wenig Reize zum Gehirn gelangen können und die durch zu geringe Stimulationsangebote depriviert wird, ebenfalls als Folge des dysjunktiven Wahrnehmungsprozesses im Zusammenhang mit der Reaktionsnorm des Nervensystems und ihrer hemmenden bzw. verstärkenden Funktion. (Diese Problematik findet jedoch erst im nächsten Kapitel ihre grundsätzliche Klärung.) Insgesamt können wir somit auch der Auffassung DELACATOs (1975), das Kind versuche, sich durch die 'Sensorismen', also jene vorwiegend das autistische Verhalten kennzeichnenden motorischen Reaktionen der Kinder, wie z. B. die oben beschriebenen motorischen Besonderheiten, selbst zu heilen (74), nicht zustimmen; insofern auch nicht der Auffassung, daß es dieser Selbstheilungsversuch sei, der die Aufmerksamkeit des Kindes von der realen Welt abzieht, so daß es als autistisch erscheint. Ganz abgesehen davon, daß uns diesbezüglich schon der Begriff eines 'Selbstheilungsversuches' inadäquat erscheint, weil wir selbst im Rahmen jahrelanger Beobachtungen der Kinder, die sogar starke Sensorismen zeigten, keinen darin begründbaren Besserungsprozeß ihrer Gesamtsituation erkennen konnten, sind wir der Auffassung, daß diese Autismen oder, wie im Sinne DELACATOs diese Verhalten besser zu benennen wären, 'Sensorismen' das der dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit analoge Produkt hinsichtlich einer entsprechend veränderten Reaktionsnorm des Nervensystems und dadurch auslösbarer Aktivitätsfolgen im Zusammenhang mit der Projektion der sensorischen und motorischen Komponente der Wahrnehmung in dysjunktiver Weise auf die entsprechenden Areale der Großhirnrinde sind. Das entsprechend daraus resultierende divergente Funktions-

verhältnis sensorischer und motorischer Rindenfelder führt auf der Basis sensorisch gesteuerter Aktivitätsfolgen zu den als 'Autismen' und 'Sensorismen' zu bezeichnenden Handlungen der betroffenen Kinder. Würde die Beurteilung dieser Verhalten als Selbstheilungsversuch zutreffen, müßten wir auch in bezug auf Kinder, die z. B. starke Hospitalismusschäden zeigen, annehmen, daß sie zur Überwindung der sensorischen Deprivation (z. B. infolge der Abwesenheit einer Bezugsperson) vergleichbare Selbstheilungsmechanismen entwickeln, um sich vor dem Zugrundegehen zu schützen. Vielmehr erstarren sie trotz der auftretenden motorischen Phänomene, wie das Schlagen mit dem Kopf gegen das Bett, das Schlagen des Kopfes mit der Faust, das Ausreißen der Haare u. a., im Marasmus.

Insofern behält auch die Einschätzung mancher Verhalten der Kinder als solche 'zwang- und dranghaften Charakters' ihre Berechtigung, wenn wir auch umfassend einräumen müssen, daß die aus der Darstellung dieser Verhalten (allerdings wiederum unter dem Aspekt dysjunktiver Wahrnehmung) resultierenden Erfahrungen des Individuums wiederum auf die Darstellung der Handlungen rückwirken (auch im Sinne eines biofeedback). Auch die Handlungen autistischer Kinder bauen sich, wie die aller Menschen, im Sinne der Funktion von Lernprozessen auf. Damit können wir der Darstellung der Sensorismen einen (wir wollen es einmal mit diesem Begriff umschreiben) auto-kompensatorischen Aspekt nicht absprechen, der aber nach unserer Auffassung mehr die Funktion einer immer stärkeren Programmierung der Beeinträchtigung als die Qualität eines Selbstheilungsversuches hat. Den Autismen bzw. Sensorismen eine echt kompensatorische Funktion oder gar die Qualität eines Selbstheilungsversuches zuzuschreiben, würde auch voraussetzen, daß die Kinder wüßten, wie echte, richtige Wahrnehmungen sind, wie man richtig hört, sieht, fühlt, empfindet, handelt usw., daß sie wüßten, was Gesundheit ist und daß sie krank seien, wüßten, wie und in welche Richtung ihr Heilungsprozeß zu erfolgen hätte, welches die richtige Reaktionsnorm ihres Nervensystems sei u. v. m.

Damit sind wir wieder bei der Umschreibung dessen, was wir als Summe aller perzeptiv-operanten Aktivitäten auf der Basis ihrer Widerspiegelung in der Großhirnrinde als Bewußtsein dar-

zustellen versuchten. Wir sind auch diesbezüglich der Meinung, daß die autistischen Kinder ein Bewußtsein aufbauen, das sie im Sinne eines 'Selbstbewußtseins' so umfaßt, wie sie sind und nicht wie sie sein sollten, und halten schon deshalb unsere mit der Beschreibung der Situation autistischer Kinder anhand dreier Modelle in den Punkten 4.1.4.2 und 4.3. dieser Arbeit geäußerten Meinung aufrecht. Wir finden diese weitgehend bestätigt und belegt. Entsprechend wird es das gesunde, normale Kind hinter dem in ihm selbst ruhenden Gitter seines Autismus-Gefängnisses nicht geben können, das dann zutage treten würde, wenn dieses Gefängnis gesprengt würde (durch welche Pädagogik oder Therapie weiß schließlich keiner der Autoren zu belegen).

Das Bewußtsein des autistischen Kindes ist unter Rückgriff auf die Aussagen, die wir hierzu schon formuliert haben, identisch mit der Persönlichkeit des 'autistischen' Kindes, d. h. mit ihm selbst. Wir müssen annehmen, daß alle Handlungen eines Menschen in bezug auf innere oder äußere Bedingungen seiner Existenz das widerspiegeln, was er um die objektive Realität und damit auch um sich selbst weiß. Wir haben in anderem Zusammenhang bereits festgestellt, daß ein Mensch das ist, was in seinen Handlungen transparent wird; entsprechend haben wir auch sein Bewußtsein in diesen repräsent (wobei hier unter Handlungen alle 'psychologisch produktiven Aktivitäten' verstanden werden, die sich in Verhalten, Denken, Sprache, Erleben usw. für uns beobachtbar oder zumindest einfühlbar ausdrücken).

Wir gehen davon aus, daß die Ausbildung der funktionellen Hirnorgane in der Ontogenese in gleicher Weise wie die Ausbildung der Spezifik der Funktion der Rezeptoren, der Reizleitungssysteme, der Effektoren u. a. und in der Phylogenese durch die Wahrnehmungstätigkeit des Menschen erfolgt und damit durch die Bedingungen definiert ist, unter denen das jeweilige Individuum diese Tätigkeit vollziehen muß. Die Funktionen zentraler Nerventätigkeit spiegeln dabei auf physiologischer Basis die ständige dialektische Vermittlung von Biologischem und Gesellschaftlichem (repräsentiert in den außer- und innerorganismischen Bedingungen der Wahrnehmungstätigkeit, die den Aneignungsprozeß definiert) wider. Psychische Korrelate dieser Tätigkeit sind die Herausbildung der über eine operative Aneignung hinausreichenden geistigen Funktionen wie Denken und Sprache und die

Widerspiegelung der objektiven Realität im Bewußtsein. Die geistigen Funktionen ermöglichen die Aneignung der nicht mehr sinnlich präsenten Realität, der Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten und gesellschaftlichen Verhältnisse und damit des gesamten durch die lebenserhaltende Tätigkeit des Menschen kulminierten historischen Erbes. Die Formen der psychischen Widerspiegelung vervollkommen sich dabei in dem Maße, in dem sich die organismischen Wahrnehmungsfunktionen und die funktionellen Hirnorgane unter den oben beschriebenen Bedingungen differenzieren. Steht unter phylogenetischem Aspekt der Betrachtung des Problems sowie z. B. bei Tieren eine auf den Organismus einwirkende Eigenschaft in Beziehung zur Befriedigung eines organischen Bedürfnisses, ergibt es sich, daß das entsprechende Bedürfnis sich in dem Gegenstand wiedererkennt, das den Reiz im Hinblick auf die erste Beziehung auslöste. Dieser Stufe der elementaren sensorischen Psyche schließt sich nach LEONTJEW (1973) das Stadium der perzeptiven Psyche an. In diesem Stadium kommt das Lebewesen zu Operationen in dem Sinne, daß wahrnehmungsmäßig zwischen der Tätigkeit der Nahrungsfindung und den Bedingungen, unter denen diese stattfinden muß, getrennt wird (dies zeigt sich im Experiment, wenn ein Hindernis zwischen Futter und Versuchstiere gestellt wird, das zu umgehen ist, um zum Futter zu gelangen). Die sich auf der ersten Stufe nur in der Verknüpfung zur Tätigkeit anregender Reize dokumentierende Gedächtnisfunktion zeigt sich auf der Stufe der perzeptiven Psyche in motorischen Fertigkeiten und im sensorischen Bereich im Sinne eines einfachen bildhaften Gedächtnisses. Im dritten Stadium des Intellekts entsteht drittens, nach LEONTJEW (1973), die Fähigkeit zu Operationen, die beinahe sofort zum Erfolg führen. Ähnliche Aufgaben werden ohne vorherigen Versuch gelöst, und gefundene Lösungen können auf andere Bedingungen übertragen werden, die denen ähnlich sind, unter denen es zur ersten Lösung kam (181). Nach HOLZKAMP (1975) wird 'in der Herausbildung der Bedeutungsbezogenheit der Orientierung die organismische Perzeption zur menschlichen Wahrnehmung' (120). Er schreibt: *"Der Aufbau einer Wahrnehmungsfunktion, durch welche die adäquate sinnliche Erkenntnis von Gegenstandsbedeutungen als Voraussetzung für angemessenen gesellschaftlichen Werkzeuggebrauch*

geleistet werden kann, ist also elementares Erfordernis der individuellen Aneignung gesellschaftlicher Erfahrung." (121) Damit ist für das menschliche sich im Rahmen der Wahrnehmungstätigkeit aufbauende Bewußtsein nach LEONTJEW (1973) kennzeichnend: "Die bewußte Widerspiegelung ist im Gegensatz zur einfachen psychischen Widerspiegelung, der wir beim Tier begegnen, eine Widerspiegelung, in der die gegenständliche Wirklichkeit von ihren augenblicklichen Beziehungen zum Subjekt getrennt ist und in der die konstanten objektiven Eigenschaften der Umwelt hervorgehoben werden." (197) Die Wahrnehmungstätigkeit, durch die sowohl die äußeren als auch die intraindividuellen Bedingungen sowie das Verhalten des erkennenden Subjektes und die Beziehungen zwischen diesem und den Erkenntnisobjekten widergespiegelt werden, ist damit als zentrale Dimension des Werdens der Persönlichkeit anzusehen. Die Wahrnehmungstätigkeit findet ihre Basis in der schon pränatal sich ausbildenden sensorisch-perzeptiven und motorisch-reflektorischen Aktivitäten und deren konjunktiv-integrativen Verschaltung in der Nerventätigkeit. Damit wird auch die Bedeutung der Ausbildung und Funktion der Rezeptorsysteme (Sinnesorgan) für die Wahrnehmungstätigkeit begreifbar. Sind diese gestört, ist damit auch die wesentliche Quelle der assimilatorischen Tätigkeit des Menschen beeinträchtigt, damit auch das Werden seiner Persönlichkeit. Die von WEBER (1970) erarbeiteten Hinweise auf die in gleicher Weise bei blinden und hochgradig sehgestörten Kindern wie bei autistischen Kindern in Erscheinung tretenden Verhaltensweisen verdeutlichen, welche gravierenden Folgen eine Beeinträchtigung oder ein Defekt des operativen und/oder des funktionalen Bereiches der Wahrnehmungstätigkeit bewirkt. Diese die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder mit Autismus-Syndrom erklärenden Zusammenhänge sind Grundlagen in der Erarbeitung des Verständnisses ihrer Gesamtsituation.

STADLER (1975) teilt die Sinnesorgane in drei Gruppen ein. Erstens in aktive Sinne (Gesichtssinn, Gehör, Tastsinn, Geruchssinn und Geschmackssinn), da sie nur 'durch die aktive Wahrnehmungstätigkeit des Organismus funktionieren und weil sie im Grenzfall bei Fehlen oder bei Unterdrückung der Wahrnehmungsaktivität (z. B. der Augenbewegungen) keine Information mehr zum Zentralnervensystem weiterleiten und funktions-

unfähig werden' (108), zweitens in passive Sinne (Berührungs- und Drucksinn, Temperatursinn, Schmerzsinne und Organempfindungen), da für den Reizerregungsprozeß keine Aktivität des Organismus erforderlich ist, und drittens in regulatorische Sinne (Stellungssinn, Spannungs- und Kraftsinn, Lage- und Bewegungssinn und Drehbewegungssinn), da ihre Funktion weitgehend reflektorisch ist und sie die Sensoren des Systems der Haltungs- und Bewegungsregelung des menschlichen Körpers darstellen' 109). ⁸²⁾ STADLER benennt auch andere Einteilungsgesichtspunkte, wie z. B. nach Lage und Wirkungsrichtung der Rezeptoren (Interzeptoren, Propriozeptoren, Exterzeptoren, Kontaktrezeptoren (Nahsinne) und Distanzrezeptoren (Fernsinne) nach SHERRINGTON (79-84), sowie eine Klassifizierung entsprechend der zur Reizung der Rezeptoren spezifischen Energieform (mechanische Energie, chemische Energie, thermische und elektromagnetische Energie) oder hinsichtlich ihrer phylogenetischen Entwicklung (Chemorezeptoren, Druckrezeptoren, Distanzrezeptoren) (84). Erst die Organisation der Wahrnehmung und nicht nur die isolierte Funktion einzelner Sinnessysteme ermöglicht die komplexe Widerspiegelung von Welt und der eigenen Körperlichkeit. Die Theorie der Aneignung von Welt durch die Wahrnehmungstätigkeit zeigt, daß die Wahrnehmungsorganisation nicht im Sinne der klassischen gestaltpsychologischen Feldtheorie oder durch das Konzept der Isomorphie im Sinne KÖHLERS erklärt werden kann. Diese Theorien bemühen sich um eine Erklärung der Tatsache, 'daß durch Überschreitung der gegebenen Information die Merkmalskomplexe in Richtung auf reale, abgehobene, räumliche, solid-stoffliche Dinge modifiziert und komplettiert werden, sofern in der wahrgenommenen Welt bestimmte Merkmalskomplexe gegeben sind, die zwar notwendige, aber nicht hinreichende Kennzeichen für das Vorhandensein wirklicher dinglich-gegenständlicher Einheiten darstellen' (Holzkamp, 1975, S. 319). Indem so z. B. das visuelle System auch unvollständige Reizstrukturen, die ein Objekt nicht adäquat auf der Netzhaut zur Abbildung bringen, vervollständigt, wurden im Rahmen gestalttheoretischer Untersuchungen die psychologischen Bemühungen weitgehend auf die Analyse der Wahrnehmung solcher Strichkonstruktionen eingeengt, wie wir das bereits eingangs dieses Kapitels erwähnten. Die künstlich hergestellten geometrisch-optischen Täuschungen sind bekannte Beispiele. Die zustände

kommende optische Täuschung müssen wir jedoch, wie HOLZKAMP (1975) betont, als Organisationseffekte der Wahrnehmung erkennen, die sich im Laufe der Entwicklung der Wahrnehmungstätigkeit herausgebildet haben, weil dadurch die Wahrscheinlichkeit der richtigen Reaktion auf sensorische oder perzeptive Informationen und damit die Überlebenswahrscheinlichkeit der Organismen sich erhöhte. Es handelt sich damit nicht um Urteilstäuschungen durch das Bewußtsein, sondern um eine Fä-higkeit zu einer auf der Erfahrungsbasis erworbenen optimalen sensorischen Informationsausschöpfung 'im Hinblick auf die Beschaffenheit der ganzen Wirklichkeit, auch in ihren vom jeweiligen Standort aus unsichtbaren Aspekten oder Ausschnitten' (331). STADLER (1975) stellt dazu fest: *"Der Prozeß der Ausgliederung und Zusammensetzung bzw. Differenzierung und Integration ist ein Entwicklungsprozeß, sowohl in der aktuellen Wahrnehmung als auch in der Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit im Verlauf des Lebens."* (125) Die isolierte Betrachtung der Sinnesfunktionen im Rahmen der Wahrnehmungstätigkeit bleibt deshalb müßig, abgesehen davon, daß sie nur hypothetisch-konstruktionsmäßig möglich wäre. Die sich im Laufe der Wahrnehmungstätigkeit herausbildende Wahrnehmungsorganisation muß immer in die Betrachtung mit einbezogen bleiben, ein gerade in der Behandlung der Wahrnehmung des autistischen Kindes bislang über die Maßen vernachlässigter Aspekt. Im Bereich des visuellen Systems sind z. B. die Farb- und Helligkeitskonstanz, die Größenkonstanz, die Formkonstanz, die Bewegungs- und Richtungskonstanz solche Aspekte der Wahrnehmungsorganisation. STADLER (1975) formuliert zusammenfassend drei Grundsätze des Prozesses der sinnlichen Erkenntnis, die unseren Überblick über die Wahrnehmungstätigkeit als zentrales Moment im Aneignungsprozeß vorläufig abschließen können. Er schreibt:

"1. Grundsatz: Die Sinnesorgane sind zur Erfassung und Widerspiegelung von Veränderungen der objektiven Realität (der Materie in Bewegung) eingerichtet." (147)

"2. Grundsatz: Um zu erkennen, muß der Organismus bzw. das erkennende Subjekt aktiv werden, d. h. sich selbst in Bewegung befinden, sich verändern." (149)

"3. Grundsatz: Veränderung und Bewegung in der objektiven Realität werden in der Wechselwirkung zwischen den Objekten der Erkenntnis und dem erkennenden Subjekt erfaßt und entstehen in dieser Wechselwirkung, oder: Wahrnehmung ist die Widerspie-

gelung des In-Beziehung-Tretens von einem aktiven Erkenntnis-subjekt und einem Erkenntnisobjekt in Bewegung." (150/151)

An den dritten Grundsatz knüpft sich in besonderer Weise auch die Frage, ob nicht im Zusammenhang damit, daß z. B. WING (1973) schreibt, daß die Kinder selbst gern in Bewegung sind, weil sie in bezug auf die optische Wahrnehmung bewegte Gegenstände leichter erkennen als ruhende (24), eine besondere Dynamik der Wahrnehmungstätigkeit autistischer Kinder angenommen werden muß, so daß die relative Ruhe der abzubildenden Objekte und die durch die Reaktionsnormen der Nerventätigkeit möglicherweise gehemmte sensorisch-motorische Aktivität des erkennenden Subjekts dieser Dynamik der dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit nicht entspricht. Die Handlungen der Kinder, wie z. B. das Kopfwiegen oder Supinieren der Finger vor den Augen, wären dann wieder das adäquate Korrelat der besonderen Dynamik der Wahrnehmungsfähigkeit. Die Klärung der Fülle solcher Teilfragen wird hier nicht vorgenommen werden können. Wir sind aber der Auffassung, daß eine dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit, und in diese einbezogen die Funktionen aller Rezeptor- (damit aller aktiven, passiven und regulatorischen Sinne - nicht nur die optischen und akustischen Bereiche -), Reizleitungs- und zentralen Verarbeitungssysteme (- damit die gesamte Wahrnehmungsorganisation), eine zentrale Kategorie für ein neues und umfassendes Verständnis der je spezifischen Persönlichkeitsentwicklung autistischer Kinder darstellt. Diese erklärt die Gesamtsituation der autistischen Kinder im Hinblick auf ein erziehungswissenschaftliches Anliegen der pädagogischen Realisation der Sozialerziehung dieser Kinder noch immer nicht hinreichend, wenn wir der Analyse dieser wesentlich individuenbezogenen Wahrnehmungstätigkeit auch breiten Raum gewährt haben. Mag dadurch der Eindruck entstanden sein, daß das Autismus-Problem nun doch auf der Basis dysjunktiver Wahrnehmungstätigkeit das Individualproblem der betroffenen Personen sei, ist nichts dringlicher revisionsbedürftig als diese Annahme. In den Hinweisen auf die im nächsten Kapitel zu diskutierenden Aspekte der Wahrnehmungstätigkeit wurde, wie in dem zuletzt nach STADLER (1975 zitierten dritten Grundsatz, deutlich, daß die Wahrnehmungstätigkeit in ihrem Aufbau, ihrer Organisation

und in ihrer und durch ihre Funktion die objektive Realität, mithin die Umwelt (in ihrer gegenständlichen und gesellschaftlichen Dimension) widerspiegelt. Die Wahrnehmungstätigkeit ist damit nur der individuenbezogene organismische Aspekt der die Lebensbedingungen des Individuums definierenden Umwelt (entsprechend des dialektischen Verhältnisses von Individuum und Umwelt), repräsentiert in dem dialektischen Verhältnis von Organischem und Sozialem. Die Art und Weise und das Produkt der Wahrnehmungstätigkeit ist - phylogenetisch und ontogenetisch - das Ergebnis dieses dialektischen Verhältnisses. Entsprechend kann sie die Persönlichkeitsentwicklung des autistischen Kindes, nicht aber seine Gesamtsituation erklären. Diese kann aber nur auf der Basis des Verständnisses der Wahrnehmungstätigkeit gefaßt werden. Diesem Versuch gilt das nächste Kapitel.

5.2.2 DIE ISOLATION ALS ZENTRALE KATEGORIE DES VERSTÄNDNISSES DER GESAMTSITUATION DER AUTISTISCHEN KINDER

Die in den vorausgegangenen Kapiteln sowohl an einem traditionellen Verständnis der Behindertenpädagogik als auch an den Erklärungsansätzen des kindlichen Autismus geübte Kritik, sei es, daß sie unter dem Aspekt der Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters oder der Psychologie vorgenommen wurde, bezog sich wesentlich auf die Einlinigkeit und kausaldeduktive Art der Erklärungsversuche des kindlichen Autismus und deren Orientierung an den Symptomen des Erscheinungsbildes oder den angenommenen ätiologischen Faktoren. Entsprechend blieb der Erklärungshorizont auf die am Autismus-Syndrom hervortretenden Besonderheiten, also auf den Organismus, das Individuum, fixiert, was im Sinne einer die traditionelle Psychologie kennzeichnenden gemeinsamen Kategorie alle Erklärungsansätze der Persönlichkeit reproduzieren. STADLER (1975) macht darauf aufmerksam, daß 'die Untersuchung der Erscheinungen an der Möglichkeit der Erkenntnis des Wesens orientiert werden muß und die Erscheinungen nicht zusammenhanglos analysiert werden dürfen' (136). Das führt zu Gedankengängen zurück, die zum Ab-

schluß des vorausgegangenen Kapitels dargelegt wurden. Obwohl sich die Auseinandersetzung im vorausgehenden Kapitel auf die Wahrnehmungstätigkeit des Individuums konzentrierte, wurde sie grundsätzlich auf der Basis eines dialektischen Verhältnisses von Individuum und Umwelt verstanden. Dennoch bleiben einige als Symptome der autistischen Kinder bezeichneten Verhalten oder Handlungen, die sich wiederum als Ergebnis seiner je spezifischen Wahrnehmungstätigkeit aufbauen, in ihrer Aussagekraft bezüglich der Gesamtsituation des betroffenen Menschen sehr begrenzt; ihr Bedeutungsgehalt für die Existenz des Individuums noch weitgehend unerschlossen. So können unter Zugrundelegung einer dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit zwar der Aufbau der psychologischen Bereiche erklärt und unter dem Aspekt der Mechanismen der psychischen Widerspiegelung auch Aussagen zur Entwicklung der Persönlichkeit gemacht und auch verstanden werden, daß z. B. ein als Symptom des kindlichen Autismus auftretendes Phänomen, wie die Veränderungsangst, ein Ergebnis der Überführung der Wahrnehmungsinhalte und der Art und Weise der Wahrnehmungstätigkeit in Erleben und in psychische Regulationen ist. Dies erklärt aber nicht, welcher Bedeutungsgehalt die Veränderungsangst z. B. für die Daseinsbewältigung des betreffenden Kindes hat. Diese Aussage wäre jedoch eine Antwort auf die Frage nach seiner Gesamtsituation. Erst die vorausgesetzte Erkenntnis des Wesens der Tätigkeit des Menschen legitimiert die Untersuchung und Analyse seiner Handlungen und seines Verhaltens, wie z. B. auch die seiner paroxysmalen Angstzustände, der Ritualisierung von Handlungen oder destruktiver Attacken. Insofern kann A. WEBER (1976) nicht zugestimmt werden, wenn er meint, daß 'die phänomenologische Betrachtung eines Symptoms immer den Weg zum eigentlichen Grund und damit zum eigentlichen Verständnis einer Krankheit weist' (115). Hier werden unter Bezug auf eine phänomenologische Methode in daseinsanalytischer Sicht, die zwar 'davon ausgeht, daß der Mensch ein Wesen ist, das nie in subjektiver Weise für sich allein existiert, sondern nur insofern existiert, als es sich mit der Umwelt auseinandersetzt' (115), die Verhältnisse auf den Kopf gestellt. Die Tatsache, daß wir meist, vor allem auch bei psychosomatischen Erkrankungen, zwar die Symptome, nicht aber mit ihrem Auftreten schon die Krankheit kennen, sollte nicht zu der Annahme führen, daß die Symptome die Krank-

heit erklären. Damit würden wir uns auf eine Ebene begeben, die in der Psychologie eine Parallele findet, wenn Intelligenz als das erklärt wird, was der Intelligenztest mißt. Dahinter verbirgt sich nicht nur ein falsch verstandener phänomenologischer Ansatz, sondern ein Ontologismus, mit dem z. B. der IQ von 30 eines behinderten Kindes nur mehr im Sinne der von HEIDEGGER herausgestellten ontologischen Differenz als der Unterschied des Seins zu dem in ihm ermöglichten Wesen und Seienden erklärt werden kann. Unter Hinweis auf die o. a. Prämisse der Daseinsanalyse wird deutlich, daß auch die als Symptome einer anzunehmenden Krankheit klassifizierten Handlungen und Verhalten Aspekte der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt sind, die damit primär auf das Wesen seiner Existenz verweisen, nicht aber auf eine Krankheit.

Das Wesen seiner Existenz repräsentiert sich in der auf die Umwelt bezogenen Tätigkeit. Diese Tätigkeit kann sowohl unter dem Aspekt einer phylogenetischen Betrachtung des Entstehens von Empfindungen, der Mechanismen der sinnlichen Widerspiegelung und der Entwicklung des Psychischen, wie sie LEONTJEW (1973) anstellte, als auch im Spiegel einer genetisch-historischen Theorie, die das Hervorgehen der neuen, höheren Verhaltensweisen aus einfacheren und weniger angepaßten Vorläufern erklärt, wie dies besonders in den Arbeiten von PIAGET zum Ausdruck kommt, als eine besondere Form der 'Anpassung' verstanden werden. Diese Anpassung ist jedoch keine einseitige, nicht nur die des Organismus an die Umwelt. Sie ist auch in dem Sinne zu verstehen, daß lebendige Organismen, besonders die Tiere und schließlich wiederum in abgehobener Weise von den Tieren die Menschen, sich auch Welt anpassen, indem sie ihre Umweltbedingungen so verändern, daß sie in möglichst optimaler Weise ihre Existenz ermöglichen. Unter diesem Aspekt ist die Anpassung des Menschen als Endergebnis seiner Tätigkeit jedoch mehr als nur eine biologische Anpassung; sie ist als Aneignung zu verstehen, die in besonderer Weise auf die historisch gebildeten Fähigkeiten des Menschen zur psychischen Widerspiegelung der objektiven Realität verweist. LEONTJEW (1973) schreibt:

"Bei der biologischen Anpassung verändern sich die Arteigenschaften und das Artverhalten des Individuums. Beim Aneignungsprozeß reproduziert dagegen das Individuum die historisch gebildeten Fähigkeiten und Funktionen."

(283)

Beobachtbares Korrelat sowohl der biologischen Anpassung als auch der Aneignungstätigkeit ist das Verhalten des Organismus. In der Theorie PIAGETs findet es eine Qualifizierung als intelligentes Verhalten, so daß, wie dies AEBLI im Vorwort zur Arbeit von PIAGET (1969) über das 'Erwachen der Intelligenz beim Kinde' formuliert, *"überall da Intelligenz zu sehen ist, wo Verhalten vorliegt"* (8). Intelligenz ist nach PIAGET der strukturelle Aspekt des Verhaltens. Diese Bestimmung des menschlichen Verhaltens leitet eine völlig neue Sicht der menschlichen Intelligenz ein, die entsprechend nicht nur - oder nicht nur erst - dort vorliegt, wo eine an gesellschaftlichen Normvorstellungen meßbare geistige Mindestleistung erbracht wird, sondern immer da, wo die Tätigkeit eines Organismus als Verhalten beobachtbar ist. Die Intelligenz wird, unter Berücksichtigung des Menschen als biologisches Wesen, zum 'Sonderfall der biologischen Anpassung'. Sie setzt nach PIAGET (1969) wesentlich eine organische Organisation voraus, *"deren Funktion darin besteht, das Universum zu strukturieren, wie der Organismus seine unmittelbare Umwelt strukturiert"* (14).

Zwei Aspekte werden demgemäß im Verhalten deutlich: der der 'Adaptation' und der der 'Organisation', die in den Bereich der allgemeinsten biologischen Funktionen gehören und von PIAGET als 'invariante Funktionen' (15) beschrieben wurden. Als solche verändern sie sich (im Sinne dieser allgemeinen Tendenz zur Anpassung und Organisation) selbst nicht, bewirken aber die Veränderung der Funktionen und Ergebnisse der Adaptation und der Organisation. Von diesen 'invarianten Funktionen' sind nun aber die 'hereditären Faktoren struktureller Art' zu unterscheiden, die auf der Basis der artspezifischen Vererbung der Gattung Mensch 'mit dem strukturellen Aufbau unseres Nervensystems und unserer Sinnesorgane' (12) verbunden sind und damit grundlegend und bei allen Rassen ein ganz bestimmtes Intelligenzniveau implizieren, das jenes der Primaten übersteigt. Selbst unter dem Aspekt der schwersten Beeinträchtigung eines Menschen durch seine Umwelt und/oder eines Schadens seiner organischen Struktur kann er nicht auf die Stuferein biologischer Anpassung zurückschreiten, um seine Existenz zu sichern. Auch seine Verhalten sind, als Ausdruck seiner Anpassung unter den gegebenen Bedingungen, intelligen-

te Funktionsweisen, die, seien sie auch weitgehend sensorisch-reflektorische Akte, eine Organisation als internen Aspekt dieser Anpassung bewirken und auch auf einfachstem Niveau spezifische Denkkategorien aufbauen. Mit diesem Verständnis vom Wesen des Verhaltens des Menschen überwindet PIAGET sowohl 'den Präformismus der intellektualistischen Psychologie' als auch 'die Hypothese der Andersartigkeit des Geistigen' (15). Im Sinne der Grundannahme der Kontiguität der Entwicklung vollzieht sich der Erwerb der kognitiven Fähigkeiten schrittweise und ausgehend von den ersten sensomotorischen Handlungen, die den gleichen Funktionsgesetzen unterliegen, wie die späteren formalen Denkopoperationen, so daß, wie dies besonders HARTEN und FLITNER (1974) betonen, *"der Austausch eines biologischen Organismus mit seiner konkreten Umwelt in den gleichen Begriffen beschrieben werden muß wie der Erkenntnisprozeß, den die Intelligenz an einem abstrakten Gegenstand vollzieht"* (120). Die verbale oder rationale Intelligenz ruht also wie PIAGET (1969) selbst schreibt, auf der praktischen oder sensomotorischen Intelligenz auf. *"Diese wiederum kombiniert Gewohnheiten und erworbene Assoziationen, die selbst das gesamte System der Reflexe voraussetzen, dessen Verknüpfung mit der anatomischen und morphologischen Struktur des Organismus evident zutage liegt."* (12)

Beziehen wir uns auf die Ausgangsfrage unserer Überlegungen zurück, können wir mit GOLDMANN (1972) feststellen, daß die Arbeiten von PIAGET in einer Zeit, in der sich *"der logische Positivismus darauf versteift, die Spezifität der menschlichen Wirklichkeit zu ignorieren und in der andererseits die Phänomenologie, trotz einiger bemerkenswerter deskriptiver Analysen, die genetische und erklärende Untersuchung aufgegeben und verpönt hat, um eine neue Metaphysik des Wesens zu schaffen"*, eine der 'bemerkenswertesten Schöpfungen der heutigen Philosophie darstellen' (218), die in ihren Grundzügen auch unsere Frage nach dem Wesen der Tätigkeit des Menschen mit Hinweisen auf die Adaptation zu beantworten vermag, an deren Ergebnis wir die Erscheinungen seines Verhaltens und Handelns zu analysieren haben, wollen wir in bezug auf unsere Fragestellung nicht in die Einlinigkeit bisheriger Erklärungsansätze des kindlichen Autismus verfallen und das Ziel, die Gesamtsituation autistischer Kinder zu erfassen, aufgeben.

Im Spiegel der Grundannahmen der Theorie PIAGETs erkennen wir in der 'invarianten Funktion' der Adaptation wesentlich die von uns beschriebene Grundfunktion der Wahrnehmungstätigkeit wieder und gelangen so zu dem Grundverständnis des Wesens der Tätigkeit auch des 'autistischen' Menschen als Ausdruck seiner Anpassung an seine je spezifische Umwelt unter dem Gesichtspunkt einer durch eine dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit im Sinne eines innerorganismischen Korrelats der Adaptation gekennzeichneten Organisation. Das aus diesem dialektischen Verhältnis von Adaptation und Organisation resultierenden Anpassungsverhalten muß als ein intelligentes Verhalten betrachtet werden, wenn auch, wie PIAGET selbst betont, zu Beginn der geistigen Entwicklung die intellektuelle Anpassung in gewissem Sinne eingeschränkter ist als die biologische Anpassung oder die Anpassungsverhalten im Falle des Vorliegens einer Behinderung oder Erkrankung aus der Sicht anderer Fachwissenschaften als pathologisch oder als von gewissen Normen abweichend angesehen werden müssen. Insofern verweisen, wie wir dies in Kritik an A. WEBER (1976) bereits betont haben, die Verhalten der autistischen Kinder, auch wenn sie eine dem Autismus-Syndrom zugeschriebene Symptomatik darstellen, primär auf ihre Anpassung und nicht auf eine Krankheit.

Indem wir auch die strukturellen Aspekte der Verhalten behindeter Menschen im Sinne von PIAGET als Intelligenz verstehen, vermögen wir auch in der Behindertenpädagogik endgültig die Ebene eines Verständnisses von Behinderung als eine besondere ontologische Kategorie des Seins im Verhältnis zu dem in ihm ermöglichten Wesen und Seienden zu verlassen. Indem ferner unter den gegebenen Bedingungen der Adaptation und Organisation auch das Verhalten eines heute noch als behindert geltenden Menschen als ein intelligentes Verhalten angesehen wird, haben wir den ersten Schritt dazu getan, auf den Begriff der Behinderung zu verzichten, was in den diese Arbeit einleitenden Sätzen von WYGOTSKY (1975) als Hoffnung zum Ausdruck kommt, und ihn als das wahre Zeichen unseres eigenen Defektes zu erkennen. Zumindest kann es gelingen, was JANTZEN (1976 b) fordert, Behinderung 'nicht als abstrakte Kategorie, sondern als Lebensprozeß von wirklichen Menschen' zu verstehen. Das bei PIAGET den Lebensprozeß des Menschen kenn-

zeichnende dialektische Verhältnis von Individuum und Umwelt, das als Prozeß der Adaptation verstanden werden kann und in der Organisation seine innerorganismische Entsprechung findet, findet diese auch in der dialektischen Definition von Intelligenz, indem er diese, wie GOLDMANN (1972 a) feststellt, *"durch ihre Genesis bestimmt und das ihr Spezifische, »den Strukturmechanismus« mit der »funktionellen Situation« verbindet, die sie mit allen anderen senso-motorischen Aspekten des Lebens gemeinsam hat"* (V), und in einem Verständnis der Adaptation als assimilativer und akkommodativer Prozeß. Unter Hinweis auf die biologische Definition der Adaptation als Erhaltung und Überleben im Sinne eines Gleichgewichtes zwischen Organismus und Umwelt unterscheidet PIAGET (1969) zwischen 'Anpassung als Zustand und Anpassung als Prozeß' (15). Auf der Basis des Grundverständnisses des Organismus 'als ein System von physikalischen und chemischen Umwandlungsprozessen, die sich in ständiger Interaktion mit der Umwelt gegenseitig erzeugen', ergibt sich ein Organisationszyklus, in dem die Organisationselemente zu den Umweltelementen in einem 'Assimilationsverhältnis' stehen, das durch die Funktionsweise des Organismus nicht zerstört wird, während das Resultat der Einwirkung der Umwelt eine 'Akkommodation' ist, wodurch gilt, *"daß die Anpassung das Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkommodation darstellt"* (16). Entsprechend ist die Intelligenz nach PIAGET *"in dem Maße Assimilation, als sie ihren Strukturen alle Gegebenheiten der Erfahrung einverleibt"* (16); sie ist *"Strukturierung durch Einverleibung der äußeren Wirklichkeit in die aus dem eigenen Tun herausgewachsenen Formen"* (17); insofern ist sie aber gleichzeitig auch Akkommodation an die Umwelt, indem sie durch die Einverleibung neuer Elemente in die vorhandenen Schemata diese Schemata fortwährend modifiziert, um sie den neuen Gegebenheiten anzupassen. Auf der Basis dieser Funktionen erhält die Theorie PIAGETS auch eine implizite Lerntheorie.

Assimilation und Akkommodation führen zur Funktion der Organisation, wobei, wie PIAGET selbst schreibt, *"die Organisation den internen Aspekt dieses Zyklus und die Adaptation seinen äußeren Aspekt darstellt"* (18). Die die Anpassung eines Individuums kennzeichnenden Verhalten sind somit das Ergebnis der durch Assimilation und Akkommodation gekennzeichneten Lernprozesse und entsprechend das ins Verhalten projizierte Spiegel-

bild innerorganismischer Funktion der Organisation. Assimilieren heißt also, etwas wiedererkennen, in bestehende Handlungs- und bereits aufgebaute Wissensstrukturen einordnen. Entsprechend werden durch assimilative Vorgänge -allgemein gesprochen- vorhandene Schemata aktualisiert. PIAGET bezeichnet mit dem Begriff Schema bzw. Schemata Abstraktionen von Handlungen, die deren formale Gemeinsamkeit repräsentieren. Die assimilative Tätigkeit eines Organismus, seine perzeptiv-operante Aktivität, d. h. seine Wahrnehmungstätigkeit, mithin sensorische Akte wie Tasten, Schauen, Hören usw. sind die basalen Schemata. Diese Schemata stehen untereinander in Beziehung und bilden so die jeweilige Struktur der Organisation; sie verändern sich im Sinne der assimilativ-akkomodativen Komponenten, indem mittels dieser Tätigkeit immer neue Elemente den vorhandenen Schemata einverleibt werden. Entsprechend verändern sich die Verhalten und Handlungen der Kinder, was nicht zuletzt auch die besonders von WEBER (1970) betonte 'Wandlung des Symptombildes des frühkindlichen Autismus im Entwicklungsverlauf' nicht nur im Sinne der Klärung prognostischer Fragen erklärt, sondern auch im Hinblick auf die Tatsache, daß die Symptomatik sich im Entwicklungsverlauf der Kinder verändert, auch dann, wenn keine spezifischen therapeutischen oder behindertenpädagogischen Maßnahmen eingesetzt wurden oder die Veränderung der Symptomatik nicht im Sinne einer Besserung verstanden werden kann. Schließlich kennt jeder, der mit autistischen Kindern lebt oder arbeitet, wie scheinbar plötzlich und nicht aus einer bestimmten Situation heraus erklärbar neue Verhalten auftreten, seien sie wünschenswert und erhofft oder aber sehr schwierig. Auch sie erscheinen durch diese Prozesse und die sich dadurch modifizierenden Strukturen erklärbar.

Die Wahrnehmungstätigkeit erscheint entsprechend als eine durch assimilativ-akkomodative Prozesse strukturierte sensorische Aktivität des Individuums. Aus den Verhaltensschemata der sensomotorischen Akte entwickeln sich die geistigen Schemata. Das bedeutet, daß der Mensch mit dem aus dem Handeln hervorgehenden Denken die Fähigkeit gewinnt, Handlungen auf einer geistigen und vorstellungsmäßigen Ebene durchzuführen. Diese geistigen Handlungen nennt PIAGET Operationen. Auf der Ebene der Operationen und deren Zusammenspiel im Sinne von Klassifikationen ent-

steht ein zunehmend stabiles System, das z. B. die Bildung von Objektbegriffen, den Aufbau und die Bildung von Mengen- und Zahlbegriffen, von räumlichen, zeitlichen und logischen Strukturen ermöglicht.

Der Aufbau der Schemata, der Strukturen, Operationen und Klassifikationen erlaubt dem Menschen eine *k o n s t r u k - t i v e* Form der Anpassung, deren Handlungsäquivalent die aktive und konstruktive Umgestaltung der Welt hinsichtlich ihrer Objekte und gesellschaftlichen Verhältnisse ist. PIAGET betont: *"Die wichtigsten "Kategorien", die die Intelligenz zur Anpassung an die Umwelt benützt - Raum und Zeit, Ursache und Substanz, Klassifikation und Zahl usw. -, entsprechen jede einem ganz bestimmten Aspekt der Wirklichkeit, genauso, wie jedes körperliche Organ zu einer speziellen Eigenschaft der Umwelt in Beziehung steht."* (18) Wie auf der Ebene der sensomotorischen Akte besteht auch auf der Ebene des Denkens jederzeit das Wechselverhältnis assimilativer und akkommodativer Prozesse sowie das Beziehungsverhältnis der Adaptation, das die Tendenz aller Lebewesen zum Ausdruck bringt, sich anzupassen, und der Organisation, das die Tendenz aller Lebewesen zum Ausdruck bringt, ihre Prozesse in ein zusammenhängendes System zu bringen, was besonders deutlich wird, wenn PIAGET schreibt: *"Indem sich das Denken den Dingen anpaßt, strukturiert es sich selbst, und indem es sich selbst strukturiert, strukturiert es auch die Dinge."* (18)

Die Entwicklungs- und Lerntheorie PIAGETs, die unsere bisherigen Ausführungen zum Problem der Persönlichkeitsentwicklung des autistischen Kindes bestätigt, führt nun unter neuen Gesichtspunkten an das Problem heran, die Gesamtsituation des autistischen Kindes in ihren Grundzügen zu erhellen. Wir erfahren auch hier die Bedeutung der sensomotorischen Akte als grundlegend für den Aufbau der geistigen Strukturen, die wir als die psychologischen Bereiche bezeichneten. Unter dem Aspekt des Wechselverhältnisses von Adaptation und Organisation kann auch das von PIAGET beschriebene elementare sensomotorische Anpassungsverhalten, - wir beschrieben es als perzeptiv-operante Aktivität, als Wahrnehmungstätigkeit - , das sich im Sinne der Schemata strukturiert, nicht als eine nun einmal vorhandene oder nicht vorhandene Fähigkeit des Individuums angesehen werden, sondern als ein Produkt der durch die Adap-

tation sich aufbauenden Funktionen der Organisation. Schon das sensomotorische Anpassungsverhalten ist in diesem Sinne als ein erlerntes Verhalten zu verstehen, da es in und durch seine Rückwirkung auf das Individuum die Struktur und Funktion seiner Organisation verändert. Eine sich ständig verändernde Organisation führt wiederum zur Innovation ihr adäquater Anpassungsverhalten, so daß wir es in bezug auf das menschliche Verhalten, auch wenn es unmittelbar nach der Geburt noch weitgehend durch sensorisch ausgelöste Reflexe bestimmt ist, mit gesteuerten und organisierten, mithin operanten Verhalten zu tun haben, die dem Bestreben des Organismus nach einer weitgehenden Anpassung zum Ziel verhelfen sollen. Welchen Weg der Anpassung ein Individuum mittels der adaptativen Verhalten einschlägt, ist also nicht ein Ergebnis des Zufalls oder des Aufbaues innerorganismischer Strukturen auf der Basis einer bestimmten genetischen Variabilität, sondern ein Ergebnis schon der ersten sensorisch stimulierten und reflektorisch innovierten Lernprozesse adaptativer Art und deren innerorganismischen Korrelates, der durch die assimilativen und akkommodativen Prozesse aufgebauten Organisation. Die Intelligenz als struktureller Aspekt des Verhaltens muß auch in bezug auf einen Menschen als Ergebnis seiner Lernprozesse erkannt werden, der allgemein als behindert oder autistisch betrachtet wird; sie kann nicht weiterhin als Ausfluß eines Defektes der organischen Struktur oder einer Krankheit eines Menschen und damit als in mehr oder minderer Güte vorhanden verstanden werden. Auch die dargestellten Verhalten behinderter oder kranker Menschen, seien sie sensomotorischer Art oder seien es die Denkkategorien, die ihre Intelligenz zur Anpassung an die Umwelt benutzt, entsprechen alle, unter Rückbezug auf die oben zitierte Aussage PIAGETs, 'einem ganz bestimmten Aspekt der Wirklichkeit'; somit auch jene Verhalten, die als Symptome des Autismus - und damit als Behinderung - klassifiziert werden; sie dienen dem Individuum in gleicher Weise zur Anpassung an seine Umwelt. Entsprechend ist der 'kindliche Autismus' als solches und sind die als Symptome in Erscheinung tretenden Verhalten und die Kategorien seines Denkens im Sinne von Lernprozessen erworben. Was Autismus ist, ist entsprechend eine Dimension der

Umwelt, an die sich das Individuum angepaßt und die es sich im Sinne des Aufbaues der innerorganismischen Korrelate dieser Umwelt aneignet. Sie kommen in der jeweiligen organismischen Organisation als interner Aspekt der Anpassung bis in die Bereiche der geistigen Operationen hinein zur Widerspiegelung. Selbst wenn, wie im Falle der dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit des autistischen Kindes, eine Beeinträchtigung organismisch-apparativer Strukturen und/oder Funktionen der Anpassungs- und Aneignungsprozesse im Sinne der biologischen Ausstattung des Individuums vorliegt, ist die Beeinträchtigung seiner Persönlichkeitsentwicklung, wie JANTZEN (1976) feststellt, 'zu jedem Zeitpunkt jedoch aus einem differenzierten Wechselverhältnis von Biologischem und Sozialen bestimmt' (432). Somit bleibt die Frage, welche Dimensionen seiner Umwelt, des sozialen- und Beziehungsaspektes sich das autistische Kind aneignet, zur Bestimmung seiner Gesamtsituation noch zu beantworten, wenn auch die Art und Weise, d. h. die Grundfunktion seiner je spezifischen Aneignungs-, Anpassungs- und Lerntätigkeit einen je spezifischen Trend seiner Persönlichkeitsentwicklung in Ansätzen erklärt. Was vermeintlich als biologischer Mangel, als Schaden oder Defekt der organischen Voraussetzungen beim autistischen Kind im dialektischen Prozeß seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt in Erscheinung tritt, enthüllt sich zwar als dysjunktive perzeptiv-operante Aktivität, die seine innerorganismische Organisation, also den Aufbau seiner Supra- und Infrastrukturen bedingen, während diese - sie sind nur aus dem dialektischen Verhältnis von Individuum und Umwelt heraus zu verstehen - aber ihrerseits gleichzeitig die je spezifische Art und Weise seiner Wahrnehmungstätigkeit innovieren. Selbst wenn ein zu irgendeinem Zeitpunkt in der Entwicklung des Individuums nachweisbarer, originärer, primärer Defekt bestünde, würde er bereits durch die nächst darauffolgende organische Aktivität ein Vehikel dieser Aktivität, mithin auch angeeignet, und in seiner Bedeutung zur 'Beeinträchtigung' des prozeßhaften dialektischen Charakters der Persönlichkeitsentwicklung des betreffenden Menschen. Als originärer Defekt ist und bleibt er bedeutungslos; zerstört er nicht die adaptative Organisation des Organismus. Seine Bedeutung ist nur eben die, daß in

bezug auf ein und dasselbe Ziel der Entwicklung aller Menschen, nämlich der Anpassung im Sinne von PIAGET unter dem Doppelaspekt des Sich-der-Welt-Anpassens und des Sich-die-Welt-passend-Machens das jeweilige Individuum diesen Prozeß unter anderen Bedingungen beginnt, wie dies grundsätzlich jedoch in bezug auf jeden Menschen der Fall ist. Würde die Variabilität der Ausgangsposition dieser Prozesse durch einen Defekt der organischen Voraussetzungen oder durch eine dem Individuum in höchstem Maße abträgliche Umwelt - der Defekt muß also auch von der Umweltseite her angenommen werden - überzogen, wäre er nur insofern von Bedeutung, als dann Leben nicht mehr möglich wäre, weil eine - oder beide - Komponenten der das dialektische Verhältnis konstituierenden Beziehung ausfallen oder mit den Voraussetzungen menschlicher Existenz unvereinbar sind. Bleibt selbst ein struktureller Defekt des Aufbaues der organischen Struktur innerhalb der mit dem Leben zu vereinbarenden Toleranzschwelle, verliert der Defekt als solcher seine Bedeutung und wird zur 'Beeinträchtigung' der Persönlichkeitsentwicklung; also wirksam im dialektischen Prozeß der Anpassung, z. B. in der perzeptiv-operanten Aktivität. Damit ist er aber nicht mehr loszulösen von allen anderen den Entwicklungsprozeß der Persönlichkeit konstituierenden Elementen des dialektischen Verhältnisses von Individuum und Umwelt. Mithin wird auch die äquivalente 'Beeinträchtigung' als ein Element zum Gegenstand der An-eignung und Adaptation. Im Sinne der Theorie PIAGETs, der im sensomotorischen Anpassungsverhalten die Basis des Aufbaues der geistigen Operationen sieht, kann sich die die Persönlichkeitsentwicklung des autistischen Kindes beeinträchtigende dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit als ein dysjunktiver Prozeß der assimilativen Implikations- und der akkommodativen Explikationsfunktion der intellektuellen Funktionen ausdrücken, die der biologischen Funktion der Adaptation entsprechen, wie die als intellektuelle Funktion sich darstellenden Regulationsfunktionen der biologischen Funktion der Organisation. Entsprechend bauen sich die geistigen Operationen im Sinne der 'Denkkategorien' durch beeinträchtigte Regulationsfunktionen auf, die dann wiederum die Implikations- und Explikationsfunktionen beeinflussen. Hinsichtlich des Verständnisses der

Gesamtsituation des autistischen Kindes verdanken wir der Theorie PIAGETs jedoch eine sich vertiefende Einsicht in das Verständnis dieser Prozesse als Lernprozesse und in das Verständnis der strukturellen Aspekte der Handlungen bzw. Verhalten der Kinder als Intelligenz, mit der sie ihre Anpassung an die Umwelt, also an die sozialen und gesellschaftlichen Gegebenheiten zu realisieren versuchen, indem sie sich diese jedoch unter der Prämisse der je spezifischen Organisations-, Implikations- und Explikationsfunktionen aneignen. *"Daher können die Funktionskategorien der Intelligenz, die sich in die wesentlichen Mechanismen der Organisation (oder Strukturierung), der Assimilation und der Akkommodation aufspalten, Aspekte dieser drei Funktionen enthalten, um so mehr als diese drei sich ständig ersetzen können, und so unaufhörlich ihren Ansatzpunkt auswechseln."* (23)

Ob nun im Sinne eines Defektes scheinbar isoliert z. B. die Assimilation oder die Akkommodation autistischer Kinder betroffen ist, bleibt unter Verweis auf die oben getroffenen Feststellungen wiederum belanglos, weil unter dem Aspekt der Funktion der Assimilations-Akkommodationseinheit beide Bewegungsrichtungen dieses Beziehungsaspektes beeinflußt werden, damit unweigerlich die Organisation und so auch die Intelligenz im Sinne der Strukturierung dieser Prozesse und ihrer Überführung in Denkkategorien. Die Intelligenz ist entsprechend unmittelbar und direkt in ihrer gesamten Funktion beeinträchtigt und nicht nur, wie dies FISCHER (1966) ausdrückt, ein 'Sekundärphänomen' als Resultat des 'primären Defektes der affektiven Störung' (86). Selbst wenn wir die affektive Störung als Primärdefekt verstehen würden - wir haben im vorausgegangenen Kapitel schon darauf verwiesen, daß auch der Aufbau der emotionalen und motivationalen Bereiche nicht losgelöst von den kognitiven Bereichen verstanden werden können, und sie in gleicher Weise ein psychisches Korrelat der je spezifischen Wahrnehmungstätigkeit darstellen - also selbst unter dieser Annahme wäre sie als solche belanglos, weil sie nur über den Weg der Aneignungs- und Anpassungsprozesse als Beeinträchtigung der Wahrnehmungstätigkeit relevant würde. Die aus dieser Beeinträchtigung resultierenden intellektuellen Funktionen wären wieder als solche betroffen. Das bestätigen nicht erst neuere Untersuchungen, auf die wir auch im

Kapitel 3.5 ⁸³⁾ verwiesen haben, sondern schon die Kontroverse FISCHER (1966) und WASSING/v.KREVELEN (1968) zur 'Frage der Intelligenz zeichenbegabter autistischer Kinder'. Unter diesen Aspekten erweist sich schon jetzt, wie FISCHER (1966) vermerkt, die von BLEULER für das Verständnis der Schizophrenie vorgeschlagene Unterscheidung von Primär- und Sekundärstörungen einer psychischen Erkrankung, auf die auch KANNER sich bezieht und die FISCHER auch für das Verständnis des frühkindlichen Autismus als fruchtbar hält (86), als in keiner Weise zur Erklärung dieser Phänomene geeignet. Dazu müßte man schon, was WASSING und v. KREVELEN (1968) an FISCHER kritisieren, die Intelligenz als eine 'einfache Größe, eine allgemeine und einheitliche Disposition' verstehen, 'so daß sich aus einer intelligenten Leistung in einem einzigen besonderen Bereich auf das Bestehen intellektueller Potenzen im allgemeinen schließen ließe' (226). Eine solche Vorstellung kann auch in bezug auf autistische Kinder nicht aufrechterhalten oder bestätigt werden. Das Gegenteil ist der Fall. Das zeigt besonders die Arbeit von DEMYER (1974), die - wie wir bereits im ersten Teil der Arbeit ausführten - fand, daß in bezug auf einen Gesamt-IQ, der mit einer spezifischen Auswahl von Tests erhoben wurde, 94 % der Kinder als geistigbehindert eingestuft werden müssen. Unter Berücksichtigung nur des Handlungs-IQ sind es immer noch 79 %. Die von FISCHER (1966) aufgeworfene Frage, ob zur Psychopathologie des frühkindlichen Autismus auch eine Intelligenzstörung gehöre und die er bisher nicht mit hinreichender Sicherheit für beantwortbar hält (67), muß bejaht werden. Die Tatsache der hohen meßbaren Intelligenz einzelner autistischer Kinder erklärt sich aus ihrer noch zu bestimmenden Gesamtsituation.

Die oben zitierte Aussage von PIAGET erklärt darüber hinaus aber nicht nur, daß auch Bewußtsein und Tätigkeit zwei untrennbare Aspekte ein und derselben konkreten Realität sind, so daß, worauf wir schon verwiesen haben, auch das Handeln und das Bewußtsein der autistischen Kinder einander entsprechen, sondern wesentlich, daß ihre Anpassung an die Realität nicht das Ergebnis einer aufgezwungenen Gewohnheit oder des passiven Erleidens dieser Realität, sondern Ergebnis einer aktiven Auseinandersetzung mit ihr ist. Damit erscheint die

Intelligenz, was PIAGET (1969) selbst ausführt, auch 'nicht als Vermögen, das von der spezifischen Situation des Organismus unabhängige Überlegungen anstellen kann', sondern als in ein Beziehungsnetz eingebunden, 'das Umwelt und Organismus umspannt' (29). In Umkehrung dessen ist Intelligenz eine sich aus dem Beziehungsnetz von Organismus und Umwelt durch die Prozesse der Anpassung, also der Aneignung und des Lernens, immer differenzierter aufbauende Fähigkeit, die, anfangen von ersten perzeptiv-operanten Aktivitäten des Individuums bis hin zum Aufbau der psychologischen Bereiche kognitiver und motivationaler Art und des Erlebens, also bis hin zum Aufbau der Denkkategorien, der geistigen Operationen und Klassifikationen, dieses besondere Beziehungsverhältnis von Organismus und Umwelt (und damit Organismus und Umwelt selbst) charakterisiert.

Das Verhalten des autistischen Kindes und dessen Analyse führt uns also nicht über die Symptome des Autismus auf seine Ursachen, die vermeintliche Krankheit, zurück, sondern verweist uns auf das die Lebensbedingungen des autistischen Kindes charakterisierende besondere Beziehungsgeflecht des Individuums mit der Umwelt, den sozialen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Erst die das je spezifische Beziehungsgeflecht ausmachende Kategorie ermöglicht uns das Verständnis der Gesamtsituation des autistischen Kindes.

Pädagogik, eine ihrerseits intentional auf das Individuum zugehende Dimension der sozialen und gesellschaftlichen Aspekte seines Beziehungsgeflechtes mit der Umwelt, kann dann zur Sozialerziehung im Sinne WYGOTSKIs werden, wenn sie einerseits durch die Erkenntnis der Gesamtsituation des autistischen Kindes jene Dimensionen aus diesem Beziehungsgeflecht eliminiert, die über die Aneignung dieser Dimensionen auf der Basis der je spezifischen perzeptiv-operanten Aktivitäten zu einer Anpassung an diese führt, so daß die Verhalten und Handlungen als Autismus-Syndrom imponieren, und andererseits Dimensionen in dieses Beziehungsgeflecht einbringt, die die je spezifische dysjunktive perzeptiv-operante Aktivität des Individuums im Aneignungsprozeß weitgehend an eine konjunktiv sensorisch-operante Aktivität heranführt, die umwelt-kompatibel ist. Dies zu leisten bleibt als Aufgabe der Grundlegung einer Pädagogik (Sozialerziehung) der autistischen Kinder einer weiterführenden

den Arbeit vorbehalten. Zu diesem Stand unserer Bemühungen um das Verständnis des Wesens der Aktivität der autistischen Kinder können wir bereits festhalten, daß alle in der aktiven Auseinandersetzung der Kinder mit der Umwelt zur Darstellung kommenden Handlungen und Verhalten intellektuelle Implikations-, Explikations- und Regulationsfunktionen im Sinne ihrer Gesamtaktivität (SEVE) sind, also ein Ausdruck und Resultat ihres die Persönlichkeitsentwicklung ausmachenden Bemühens der Anpassung an die ihre Lebensbedingungen umfassende Realität; ein Ausdruck und Resultat nicht einer Fehlentwicklung, sondern einer konsequenten Entwicklung unter den gegebenen Bedingungen.

Im Spiegel der Theorie PIAGETs verdeutlichen sich unsere Ausführungen im vollem Umfang auf einer erziehungswissenschaftlichen Ebene in dem Sinne, daß die Aneignung der Welt, repräsentiert im Lernen des Individuums, mithin auch im schulisch institutionalisierten Lernen, in Anbetracht des Standes, den der Mensch in seiner phylogenetischen Entwicklung heute erreicht hat, die zentrale seine Lebensbedingungen definierende und sein Überleben sichernde Umweltbedingung repräsentiert. Wir können sogar so weit gehen und sagen, daß in der Phylogenese mit der Herausbildung hominider Formen, damit also, daß durch die Wahrnehmungstätigkeit eine höhere Organisation der zentralen Nerventätigkeit und entsprechende psychische Korrelate, wie z. B. Denken, Sprache, Bewußtsein und Erleben, aufgebaut werden, die biologische Evolution des Menschen relativ ihr Ende gefunden hat. Sie wird als geistige Evolution fortgesetzt. Deren Basis ist das Lernen, das nun eine solche fundamentale Bedeutung gewinnt, wie vergleichsweise in der Phylogenese der Entwicklung höher organisierter Lebewesen die Fähigkeit zu empfinden. Dieser Umbruch kann auch so gesehen werden, daß die Grenze der biologischen Evolution aus der Sicht der Erziehungswissenschaft da transparent wird, wo die Steuerung der Organismen durch genetisch fixierte Programme, wie z. B. Instinkte, zurücktreten zugunsten einer Handlungsorientierung unter Zugrundelegung von geistigen Strukturen, die als Ergebnis der Auseinandersetzung der Organismen mit ihrer Umwelt (durch perzeptiv-motorische Aktivitäten) aufgebaut werden und die 'funktionalen Hirnorgane' 'befrachten'. Die

Mutation als wesentliches Prinzip der Selektion in der biologischen Evolution wird auf der neu gewonnenen Ebene nahezu bedeutungslos. Bemühen wir uns, die Gesamtsituation eines Menschen zu erfassen, muß unser Bemühen zwangsläufig dem Verständnis seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt und der der Umwelt mit dem Individuum, mithin seiner Aneignung und seinem Lernen als Tätigkeit und seiner Anpassung als dessen Ergebnis gelten. In diesem Bemühen spiegelt sich also ein fundamentales erziehungswissenschaftliches Anliegen, dessen Bearbeitung - wie befriedigend diese auch immer gelingen mag - zur Basis einer Pädagogik schlechthin wird. Unter diesem Aspekt bleibt nach wie vor eine immer wieder zu stellende Frage, wie die Erziehungswissenschaft und in besonderer Weise gerade die Behindertenpädagogik die Klärung der Frage der Gesamtsituation eines behinderten Menschen lange Zeit - und heute noch weitgehend - konsequent verleugnen konnte bzw. allenfalls Ansätze eines Verständnisses seiner Persönlichkeitsentwicklung skizziert, die jedoch eng und nahezu ausschließlich um Ursachen und Symptomatik einer Behinderung, also um das Individuum kreisen, wo jede Pädagogik in ihrer praktischen Entäußerung, ob im personalen Bezug von 'Erzieher und Zögling' oder im Bezugsfeld einer Schulklasse zu einem Lernfeld, ein funktionierendes Wechselverhältnis von Individuum und Umwelt, damit ein dialektisches Verhältnis voraussetzt - und das von Geburt eines Kindes an, was sich besonders deutlich in der Aussage ROTHs (1971) zeigt, der uns da pädagogisch am hilflosesten sieht, wo die Ansprechbarkeit fehlt. Daß dann auch noch die Ergebnisse des Lernens nach Maßgabe einer durch die Behinderung definierten Intelligenz und Begabung vorgegeben sein sollen, wird nicht als Widerspruch zu dem erkannt, was Pädagogik in praxi permanent voraussetzt.

5.2.2.1 DIE KATEGORIE: ISOLATION

An dieser Stelle werden wir besonders auf die Theorie DELACATOS (1975) zurückverwiesen, die wir zwar als differenzierteste Theorie zu würdigen haben, weil sie wohl am deutlichsten und umfassendsten den Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Verhalten im Sinne eines Ansatzes des Verständnisses der Persönlichkeit

des autistischen Kindes erkennt, die wir aber kritisieren müssen, weil sie nicht zur Erkenntnis der Wahrnehmungstätigkeit als Aneignungs- (Lern-) und Anpassungsprozeß an die Umwelt gelangt. Entsprechend kann sie die Verhalten der Kinder nur als Resultat gestörter Wahrnehmung erklären und dem Deutungsaspekt, den die Wahrnehmung für einen differenzierten lebendigen Organismus hat, nur insofern Rechnung tragen, als sie die Verhalten im Sinne sensorischer Selbststimulation zum Zweck des Ausgleiches eines Stimulationsdefizits, zur Vermeidung einer Reizüberflutung oder zur Korrektur zu hoher Eigenregung des Sinnessystems als Selbstheilungstendenz deutet. Diese 'Zusammenhangsblindheit', von der HOLZKAMP (1975) spricht, sieht die Wahrnehmung des autistischen Kindes entsprechend nur als orientierendes Erkennen, das zwangsläufig individuenzentriert und subjektivistisch kein richtiges Verständnis der Beziehungen der Menschen untereinander und zu den Dingen zuläßt und wiederum entsprechend zwangsläufig nur als eine auf sich bezogene Wahrnehmungstätigkeit verstanden werden kann, die ein 'autistisches' Verhalten an sich impliziert. Die Erklärung, daß die lebenserhaltenden Selbststimulationen als Selbstheilungsversuch autistischer Kinder deren ganze Aufmerksamkeit von der Umwelt abzögen, weshalb sie als autistisch in Erscheinung träten, kann dann nur noch als ein hilfloser Versuch angesehen werden, im eigenen Theoriegebäude konsequent zu bleiben, als idealistische Interpretation eines ab dieser Stufe nicht mehr befriedigenden Ansatzes.

Entsprechend kann auf der Basis des wissenschaftstheoretischen Hintergrunds DELACATOs eine solche Theorie tatsächlich nur den kindlichen 'Autismus' und nichts sonst, nicht das Phänomen der Behinderung, geschweige denn die Gesamtsituation eines behinderten Menschen und die seiner Persönlichkeitsentwicklung erklären. Ein Erklärungsansatz, der aber nur das erklären kann, wozu er in seinem theoretischen System bei stringenter, logischer Deduktion führt, bringt keine Erklärung des damit zu beschreibenden menschlichen Problems mehr, sondern geht, bildlich gesprochen, aus, um eine Gruppe von Individuen zu finden, die in ihren Merkmalen den Grundkategorien des theoretischen Explikationsmodells identisch sind und die sich das System dann einverleibt. Konsequent weitergedacht bestätigen

in einem solchen Modell die autistischen Kinder die Theorie und ihre Hintergrundthesen, anstatt daß die Theorie die Situation dieser Kinder erklärt.

Im Kontext unserer Ausführungen erhellt sich aus dieser Sicht die schon an verschiedenen Stellen ausgewiesene Widersprüchlichkeit des Begriffes 'Autismus' als eines dieses 'Krankheitsbild' bzw. diese Kinder beschreibende zentrale Kategorie im Verhältnis zur tatsächlichen Situation dieser Kinder. Konsequenter unter dem Aspekt der Wahrnehmungstätigkeit dieser Kinder als Aneignung von Welt weitergedacht, würde dies bedeuten, daß eine unter den Grundkategorien einer solchen theoretischen Orientierung der Erziehungswissenschaft und Behindertenpädagogik stehende Gesellschaft schließlich einem in ihrer Wahrnehmungstätigkeit beeinträchtigten Kind keine andere Chance läßt, als 'autistisch' zu werden (was in einer weiteren Arbeit zu präzisieren wäre), was uns wieder auf Hinweise von FOUCAULT (1972) zurückführt, der nachweist, daß die Gesellschaft den Menschen erst zu einem in dieser Weise psychologisierbaren Gegenstand macht oder ihn als solchen beläst. HOLZKAMP (1975) schreibt: *"Der bürgerlichen Wahrnehmungslehre entgeht der Widerspruch zwischen dem gesellschaftlichen Charakter der Wahrnehmung als durch die Gegenstandsintention geleitetem Moment bewußter Lebenstätigkeit des Menschen und ihrem Eingebettetsein und Zurückgehaltensein in dem unspezifisch-stofflichen Wechselwirkungsverhältnis zwischen dem menschlichen Organismus und dem präsenten Ding; die funktionale Eigenart der Semiotik und der die lokomotions- und reaktionsrelevante Orientierung fördernden Organisationseffekte, durch welche die in sinnlicher Erfahrung unaufhebbaren Wahrnehmungsevidenzen einer vordergründig geordneten, unter optimaler Informationsausnutzung strukturierten, in der Oberflächenhaftigkeit des Zusammenfalls von Wesen und Erscheinung sich erschöpfenden gesellschaftlichen Wirklichkeit entstehen, kann so nicht gefaßt werden."* (404) Entsprechend verrät eine das Autismus-Problem auf eine individuenzentrierte, subjektivistische Form des bloßen orientierten Erkennens des autistischen Kindes reduzierende Theorie der Erklärung seiner Gesamtsituation und eine einlinig daraus deduzierte, als Behinderung imponierende Verhaltensbe-

stimmung eine Tendenz zur harmonisierenden Verkennung der objektiven Realität, der gesellschaftlichen Wirklichkeit des autistischen Kindes, weil sie die durch eine angenommene Kausalkomponente verursachte Störung auf einen Defekt des Individuums auf seine Wahrnehmung, sein Sinnessystem, auf eine interindividuelle Kausalfolge eines verhängnisvoll und schicksalhaft in Behinderung einmündenden Entwicklungsprozesses eingrenzt, obwohl einerseits nur deduktiv darauf geschlossen werden kann und sie andererseits, ohne Berücksichtigung der Verkettung der Sinnesfunktionen im Rahmen des Verständnisses von Wahrnehmung als Wahrnehmungstätigkeit und als Aneignungsprozeß, die außerindividuelle Seite, die unter dem Aspekt des Aufbaues der Verhalten im dialektischen Prozeß von Biologischem und Sozialem eine zentrale Bedeutung für die je spezifische Persönlichkeitsentwicklung hat, ausschließt. Wollen wir die Gesamtsituation der autistischen Kinder enger umreißen, werden wir die Bedingungen ins Blickfeld bekommen müssen, unter denen sich ihre Wahrnehmungs- und Aneignungstätigkeit vollziehen muß.

STADLER (1975) verweist darauf, daß z. B. im optischen Bereich eine Wahrnehmungstäuschung entsteht *"bei widersprüchlicher Reizinformation, wenn für das Wahrnehmungssubjekt keine Möglichkeit zur tätigen Auseinandersetzung mit dem Wahrnehmungsobjekt gegeben ist (fehlendes Praxiskriterium)"*, *"bei Überbelastung des Wahrnehmungssystems"* und *"bei Unterbelastung des Wahrnehmungssystems (sensorische Deprivation)"* (136). Obwohl diese drei Kriterien die Vielschichtigkeit der Störfaktoren, die im Rahmen der gesamten Wahrnehmungsorganisation unter jedem der genannten Aspekte auftreten können, kaum widerzuspiegeln vermögen und die Extra- und Intra-(propriozeptive) Sensibilität teils partiell oder total betroffen sein kann, wird schon an diesem Beispiel deutlich, daß die Aufnahme widersprüchlicher Informationen und die Über- wie Unterbelastung des Sinnessystems Faktoren sind, die als äußere, individuenunabhängige Bedingungen der Wahrnehmungstätigkeit angesehen werden müssen. Auch das von STADLER benannte, zur Bearbeitung der widersprüchlichen Informationen erforderliche 'Praxis-Kriterium' als Auseinandersetzung des Erkenntnissubjekts mit dem Erkenntnisobjekt kann in gleicher Weise von außen vorenthalten werden, wie z. B. eine diese Aus-

einandersetzung verhindernde Beeinträchtigung der Motorik, die von außen nicht durch Bewegungshilfen ausgeglichen wird. Die Funktion der Wahrnehmungstätigkeit ist zu keinem Zeitpunkt und auch nicht unter der Bedingung organischer Beeinträchtigung der organischen Voraussetzungen von den äußeren Bedingungen zu lösen. Erinnern wir uns an die schon zitierte Aussage LEONTJEWS (1973), daß beim Aneignungsprozeß das Individuum 'die historisch gebildeten Fähigkeiten und Funktionen reproduziert', während bei der 'biologischen Anpassung sich die Arteigenschaften und das Artverhalten des Individuums verändern' (283), wird erneut deutlich, daß auch die Bedingungen, unter denen ein erkennendes Subjekt tätig wird, angeeignet und reproduziert werden. Ginge es um eine biologische Anpassung an diese je spezifischen Bedingungen, könnte diese im Sinne einer phylogenetischen Entwicklung in entsprechenden Zeiträumen erfolgen. Die Aneignung im Sinne der von LEONTJEW bezeichneten Reproduktion komplexer Fähigkeiten und Funktionen, also von Fähigkeiten auf dem Niveau unserer technologischen, zivilisatorischen und kulturellen Epochen im Sinne der 'Befrachtung' der 'funktionalen Hirnorgane' in der Ontogenese, kann nur gelingen, wenn die Bedingungen für diesen Aneignungsprozeß optimal sind; unter den nach STADLER (1975) aufgezeigten Bedingungen muß jedoch das gesamte System zusammenbrechen oder sich die abträglichen Bedingungen aneignen.

In dem Maße, wie sich die Bedingungen eines solchen Aneignungsprozesses in bezug auf Faktoren verschlechtern, die die Wahrnehmungstätigkeit und vor allem deren integrative Funktion hinsichtlich der reinen Sinnesfunktionen beeinträchtigen, wird die Aktivität des Organismus zunehmend auf reine Anpassungsformen sowohl inner- wie außerorganismischer Art reduziert. Schließlich muß die Wahrnehmungstätigkeit völlig zusammenbrechen, wenn die Umwelt, in die das wahrnehmende Individuum gebracht wird, dem von ihm ausgebildeten Wahrnehmungssystem kaum mehr entspricht. Ein solcher mit dem Leben nicht mehr zu vereinbarender Zustand nahezu totaler Inkompatibilität des Wahrnehmungssystems mit dem vorliegenden Stimulationsangebot wird, sofern wir den irdischen Raum nicht verlassen, nur in experimentellen Situationen zu schaffen sein. Entspre-

chende Untersuchungen, die auch als sogenannte Astronautentests bekannt wurden und bei denen unter experimentellen Bedingungen Versuchspersonen von äußeren Stimulationen, also einem sensorischen Input, total abgeschnitten wurden, führten in kürzester Zeit zu schwersten Störungen der Versuchspersonen. Sowenig derart künstlich hergestellte Experimente und deren Ergebnisse mit der Realität des Beziehungsgeflechtes von Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt und entsprechend mit den Prozessen der Wahrnehmungstätigkeit zu tun haben, und obwohl sie das Faktum eines beeinträchtigten Sensoriums oder beeinträchtigter Wahrnehmungstätigkeit des Erkenntnissubjekts nicht berücksichtigen und die Experimente jederzeit durch Versuchsleiter und Versuchspersonen abgebrochen werden können, vermögen sie uns dennoch in zutreffender Weise und außerordentlich sinnfällig mit jener Dimension bekannt zu machen, die sowohl auf Subjekt- als auch auf Objektseite die Erscheinung und Folge der Beeinträchtigung, der Störung oder des Zusammenbruches der Wahrnehmungstätigkeit übergreifend im Sinne einer allgemeinen Abstraktion begrifflich auf einen Nenner bringt, nämlich die **I s o l a t i o n**.

Wie die angesprochenen Experimente vermag auch dieser Begriff die Bedingungen der Wahrnehmungstätigkeit des Menschen im Beziehungsgeflecht mit seiner Umwelt in seiner Bedeutung als Absonderung, Abkapselung, Getrenntheit, Abdämmung oder Sperrung nicht hinreichend zu erklären. Vielmehr werden die Komplexität der Strukturen und Beziehungen, die in der Isolation als Bedingung der Wahrnehmungstätigkeit in Erscheinung treten, aufzuarbeiten sein, um den Erkenntniszusammenhang zu definieren, in dem Isolation als Begriff dieser Erkenntnis diesen zu repräsentieren vermag. Dabei werden wir uns aber auf die in dieser Arbeit entwickelten Fragestellungen zu begrenzen haben, d. h. der Komplexität isolierender Bedingungen nur soweit nachgehen, wie sie die Gesamtsituation der autistischen Kinder als eine diese beschreibende Kategorie umfaßt. Entsprechend wäre auf Darlegungen zu Erscheinungsweisen und Folgen von Isolation zu verzichten, wie sie sich z. B. unter dem Aspekt hochtechnisierter und automatisierter Produktionsbedingungen als die Isolation des arbeitenden Menschen vom Produkt seiner Arbeit, im Rahmen der Strafverfolgung und des Straf-

vollzuges als Isolation des Verdächtigen oder Verurteilten von der Gesellschaft und wie sie sich, unter welchen Begründungen vermeintlicher oder notwendiger Staatsicherung auch immer, z. B. in Form der Sicherheitsverwahrung, in einer aus Intolleranz geschaffenen außerparlamentarischen Opposition oder als Minderheitenkampf und Untergrundbewegungen oder in den Konzentrationslagern der faschistischen Ära darstellt, wie sie sich in modernen hygienischen Erfordernissen der Krankenversorgung und der Kleinkinderaufzucht verbirgt, durch Tele-Kommunikation und ideologische Verbrämung der Kleinfamilie einerseits und Massenbewegungen andererseits permanent existent ist und unter dem Aspekt modernen Bildungsvollzuges das gesamte Schulsystem zu erfassen droht, Schüler wie Lehrer vereinzelt und in die Einsamkeit, eine Form der vielen Gesichter der Isolation, treibt, als deren Folge allein in der BRD inzwischen jährlich 17 - 18tausend Schülerselbstmordversuche zu beklagen sind ⁸⁴⁾. Wie umfänglich Mechanismen der Isolation selbst alltägliche Lebensbereiche nachhaltig beeinflussen und unsere Lebensbedingungen definieren, wird, um nur ein Beispiel zu nennen, auch in der Arbeit von RICHTER (1976) mit dem Thema "Flüchten oder Standhalten" überaus deutlich, besonders auch in einer Aussage über dies zuletzt als Beispiel herausgestellte Lernfeld Schule. Er schreibt: *"In der Schule ist das Isolationsproblem in der Weise institutionalisiert, daß laufend Selektionsprozesse stattfinden, die praktisch auf Isolierung hinauslaufen."* (152) Unzählige Arbeiten bestätigen diese Aussage insbesondere in bezug auf jene Schüler und Kinder, die als behindert gelten oder zur Rechtfertigung der erwähnten Selektions- und Privilegierungsmechanismen der Gesellschaft im allgemeinen ⁸⁵⁾ und der institutionalisierten Erziehung und Bildung im besonderen ⁸⁶⁾ zu Behinderten gemacht werden. Dies führt uns zur Problematik autistischer Kinder zurück. Der Begriff der Isolation, den wir in besonderer Weise als eine das Beziehungsverhältnis von Individuum und Umwelt umspannende Kategorie ansehen, ist geeignet sowohl ihre Gesamtsituation als Behinderte im Sinne des von JANTZEN (1976) beschriebenen 'Doppelcharakters von Behinderung' (433) als auch ihre je persönliche Situation zu beschreiben. Insofern bezeichnet Isolation die Gesamtsituation der autistischen Kinder wie auch ihre je spezifische Persönlichkeitsentwicklung.

Mit unseren Ausführungen über die Persönlichkeitsentwicklung autistischer Kinder unter dem Aspekt ihrer je spezifischen Wahrnehmungstätigkeit haben wir gleichzeitig mit der Aufarbeitung der die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussenden und sie tragenden Supra- und Infrastrukturen mehr individuenbezogene Aspekte der Biographie der autistischen Kinder andiskutiert. Die Wissenschaft von der Biographie hat jedoch, wie SEVE (1973) schreibt, *"im wesentlichen die Strukturen, die Widersprüche, die Dialektik des persönlichen Lebens zu erfassen, die Dialektik der Herausbildung und Wandlung der einmaligen Persönlichkeit und der Entfaltung der Aktivität"* (393). Die Einschränkung, daß es sich bei unserer bisherigen Arbeit über die Situation des autistischen Kindes um mehr individuenbezogene Aspekte handelt, hat eine doppelte Begründung: zum einen erfassen wir bereits auf der Basis unserer Annahme, daß jedweder neurophysiobiologische Vorgang oder Prozeß des Individuums in seiner je spezifischen organismischen Form die Dialektik des Beziehungsgeflechts von Individuum und Umwelt, ausgehend von der phylogenetischen Entwicklung der Arten bis zur ontogenetischen Ausformung des biologischen Trägermaterials durch Aneignungs-, Lern- und Anpassungsprozesse, notwendigerweise widerspiegelt, mehr oder weniger weitreichende Aspekte der gesamten Biographie des Individuums; zum anderen wird gerade dadurch, ohne die Persönlichkeit in irgendeiner Weise zu biologisieren, nicht verabsäumt, worauf auch SEVE verweist, zu betonen, *'daß die konkrete psychische Aktivität der Persönlichkeit ausschließlich aus Prozessen besteht, die physiologisch untersucht werden können'* (216) und im Bereich des Arbeitsfeldes der Behindertenpädagogik unbedingt untersucht werden müssen. Das ermöglicht insgesamt der Gefahr zu entgehen, auf der Ebene der Darlegung der Biographie des Individuums, deren Aufbau und Wandel, der eben durch die Dialektik der Beziehungsverhältnisse gekennzeichnet ist, wiederum auf Beschreibungskategorien zurückzugreifen, die vom gesellschaftlichen Aspekt des Werdens der Persönlichkeit her diese verobjektivieren, ontologisieren und an gesellschaftlich-wertphilosophischen Normen messen, also stigmatisieren, diskriminieren und isolieren, was wir an der traditionellen Psychologie und Behindertenpädagogik kritisieren.

Die Kategorie 'Isolation' i s t das Beziehungsverhältnis des autistischen Kindes mit seiner je spezifischen Umwelt. Es soll besonders betont werden, daß dies nicht meint, sie sei eine Dimension dieses Beziehungsverhältnisses. Was gemeint ist, verdeutlicht sich etwas in dem Satz, der der schon oben zitierten Arbeit von RICHTER (1976) vorangestellt ist. Er lautet: *"Der Mensch kann in sich nur die Ganzheit abbilden, die er in seinen äußeren Bezügen verwirklicht."*⁸⁷⁾ Entsprechend sind die äußeren Bezüge nicht Teilhandlungen eines bestimmten oder undefinierbaren Ganzen, nicht Fäden, die strukturelle oder Funktionsbereiche des Individuums mit entsprechenden Bereichen der außerindividuellen Welt verbinden, keine additive Ganzheit im Sinne eines aus einzelnen Seilen gewirkten Taues, sondern eine einheitliche Ganzheit, wie das Individuum, das sie abbildet und sich aneignet, eine einheitliche Ganzheit im Sinne seiner Gesamtaktivität ist.

Es soll auch betont werden, daß obige Aussage nicht meint, Isolation kennzeichne einen subjektiven Aspekt, also das erkennende Subjekt, und einen objektiven Aspekt, also die außer-mittige Dimension der Umwelt des Individuums. Das dialektische Verhältnis ist kein duales, polares Verhältnis von Individuum und Umwelt, sondern es ist ein Beziehungsverhältnis einer Ganzheit, gleichzeitig des Individuums und der Umwelt, nicht wie im traditionellen Psychologismus das zwischen Individuum und Milieu. Isolation umschreibt diese einheitliche Ganzheit des Beziehungsgeflechtes zwischen autistischem Kind und seiner Umwelt im Sinne der schon an anderer Stelle nach SEVE (1973) begründeten konkreten Einmaligkeit eines jeden Individuums; es ist 'einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit und gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit' (237). Entsprechend beschreibt die Kategorie Isolation ein Beziehungsgeflecht und nicht, wie der Begriff allgemein suggeriert, ein Zurückgeworfensein auf und eine Gefangenschaft in Individualität, wie der Begriff 'Autismus'. Isolation ist als zentrale Kategorie des Verständnisses der Gesamtsituation der autistischen Kinder in gewisser Weise dem 'Autismus' gegenläufig, konträr; sie ist in ihrer Grundtendenz auf Beziehung ausgerichtet und repräsentiert ein besonderes Beziehungsverhältnis. Isolation ist das Beziehungsverhältnis und die objektive Realität - außerorganismisch und inner-

organismisch -, die sich das in diesem Beziehungsverhältnis stehende Kind aneignet. Isolation als die Gesamtsituation des autistischen Kindes ist das Gesellschaftliche im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit und das wesentlich Einmalige seiner Persönlichkeit im Gesellschaftlichen.

Ein weiterer Gedankengang zum grundsätzlichen Verständnis der Isolation als zentrale Kategorie der Gesamtsituation des autistischen Kindes wäre noch anzureißen. Schon bei der Betrachtung des Aufbaues der psychischen Funktionen im Sinne der Konstituierung der psychologischen Bereiche als Prozesse der psychischen Widerspiegelung der objektiven Realität auf der Basis der höheren Nerventätigkeit haben wir verdeutlicht, daß das Bewußtsein des autistischen Kindes das ist, was seine Handlungen und Verhalten sind, und daß man nicht hinter den Gittern eines autistischen Gefängnisses das vermeintlich gesunde Kind vorfindet, so daß nur der Schlüssel gefunden werden müsse, der dieses Gefängnis öffnet, wie es in idealistischer Verbrämung und Verkennung der tatsächlichen Situation der Kinder das Emblem einer Vereinigung für autistische Kinder bildhaft skizziert. Damit haben wir wiederum eine 'mehr individuenbezogene' Darlegung des Aufbaues und Phänomens dessen gegeben, was Bewußtsein ist. Die Handlungen der Kinder verweisen jedoch nicht nur auf ihr Bewußtsein, sondern unter dem Aspekt der in diesem Kapitel angeschnittenen Diskussion wesentlich auf ihre Gesamtsituation. SEVE (1973) schreibt: *"Unter Handlungen wollen wir jedes Verhalten eines Individuums - gleich auf welcher Ebene - verstehen, das nicht bloß als Verhalten, das heißt auf das psychische bezogen, sondern als konkrete Aktivität betrachtet wird, das heißt auf eine Biographie bezogen."* (316) Damit sind die Handlungen als konkrete Aktivität 'die wesentlichen Elemente des theoretischen Bereiches der Biographie' (316). Isolation als Kategorie der Gesamtsituation des autistischen Kindes meint deshalb auch nicht, was der Begriff vermeintlich anzunehmen vorgibt, nämlich eine passive, ausgestoßene, verlassene, eben isolierte Situation, die erleidet und erduldet werden muß, an der man zugrunde geht oder die man schwer gezeichnet überlebt; sie meint hier wesentlich die aktiven Komponenten des Beziehungsgeflechtes und damit die Tätigkeit des Individuums im Sinne seiner Wahrnehmungstätigkeit bis hin zum Aufbau der

höheren geistigen Strukturen, wie auch die konkrete gesellschaftliche Aktivität des Individuums in der Form seiner Verhalten bis hin zu seiner Arbeit. SEVE schreibt: "Gerade weil das Eigentümliche einer Handlung zum Unterschied von einem Verhalten oder einer Verhaltensweise darin liegt, daß sie etwas bewirkt, dessen Kenntnis von wesentlicher Bedeutung für ihr Verständnis ist, ist nämlich jede Handlung einerseits Handlung eines Individuums, Aspekt seiner Biographie, Selbstäußerung, aber andererseits ist sie Handlung einer gesellschaftlich bestimmten Welt, Aspekt der gesellschaftlichen Verhältnisse, Äußerung der objektiv-historischen Bedingungen." (316/317)

Isolation bezeichnet die Tätigkeit der autistischen Kinder, ihre Aneignungstätigkeit als auch die Tätigkeit der gesellschaftlich bestimmten Welt. Der Widerspruch, der nun zwischen den Aspekten der Handlungen als Ausdruck der Biographie eines Individuums einerseits und als Moment der gesellschaftlichen Verhältnisse andererseits entstehen kann - und der unter diesen Gesichtspunkten zur Zuschreibung von Behinderung, Krankheit und Autismus führt - erklärt nicht die Isolation als solche, sondern nur eine Komponente in dem Prozeß der Produktion und Reproduktion der Isolation. Wie die Handlungen das Bewußtsein eines Individuums erklären, erklären sie auch sein Beziehungsgeflecht mit den gesellschaftlichen Verhältnissen, d. h. diese selbst und somit die Gesamtsituation des Individuums. Die Handlungen und Verhalten der autistischen Kinder sind also der Inhaltsaspekt der Isolation als zentrale Kategorie des Verständnisses ihrer Gesamtsituation, während die hier vorgenommenen grundsätzlichen Ausführungen zur Isolation klären, daß sie das Beziehungsverhältnis der autistischen Kinder ist, daß sie eine einheitliche Ganzheit ist, daß sie Beziehung und nicht Abkapselung, also nicht 'Autismus' ist, daß sie ein aktives Beziehungsgeflecht darstellt und daß sie die Individualität des Kindes und die Sozietät seiner Gesellschaft ist.

Dieses Grundverständnis der Kategorie Isolation ist der weiteren Beschäftigung mit der Gesamtsituation der autistischen Kinder implizit. Da es uns aber wesentlich um die inhaltlich-qualitative Bestimmung der Gesamtsituation der autistischen Kinder geht, werden wir vorwiegend die Handlungen und Verhalten

der Kinder zu betrachten haben. Damit verlassen wir in der Betrachtung den so bezeichneten, 'mehr individuenzentrierten' Aspekt insoweit, als wir auf die je vorliegenden Aneignungs- und Widerspiegelungsprozesse, also die höhere Nerventätigkeit und deren Überführung in kognitive und motivationale Bereiche und in Erleben, wie im Punkt 5.2.1 ausgeführt, nur noch zur Erhellung besonderer Fragestellungen zurückgreifen, nicht aber insofern, daß wir nicht mehr vom Individuum sprechen. Wir beziehen uns auf seine Handlungen als Ausdruck seiner Gesamtaktivität und seines Zeitplans als auf seine Biographie bezogene Aktivitäten. Dabei wäre im Sinne der Ausführungen des Vorkapitels den Handlungen implizit, daß sie selbst Wahrnehmungstätigkeit sind und unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Aktivität des Individuums durch die Wahrnehmungstätigkeit aufgebaut und gesteuert werden. Mit den Handlungen sind alle neurophysiobiologischen Grundfunktionen derselben und deren psychologischen Korrelate, also jeweils die durch Suprastruktur und Infrastruktur im Sinne von SEVE aufgebaute Gesamtaktivität, gemeint.

Unter diesem Aspekt umschreibt die Isolation im Bereich der Behindertenpädagogik nicht nur die je spezifische Situation autistischer Kinder, sondern das Phänomen Behinderung. Auf dieser allgemeinen Ebene wurde der Begriff unter Hinweis auf SEVE und dessen Theorie vom Zeitplan erstmals von JANTZEN (1976/1976 a) eingebracht und dargelegt, daß eine Zeitplanverschiebung in den Quadranten des auch hier zitierten Modells von SEVE (1973) unter besonderer Berücksichtigung der konkreten Konsumaktivität z. B. von 'der Entwicklung konkreter und abstrakter Fähigkeiten' isoliert. In bezug auf die Inhaltsstruktur findet der Begriff in einer weiteren Arbeit von JANTZEN (1977 a) eine erste inhaltliche Bestimmung allgemeiner Art, wenn er schreibt: *Isolation trennt das Individuum als je konkret-historisches von der umfassenden Aneignung des gesellschaftlichen Erbes, von der umfassenden Realisierung seines menschlichen Wesens als Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse. Isolation meint somit die Störung des Stoffwechselprozesses des menschlichen Individuums mit Natur und Gesellschaft durch Arbeit und Kooperation.*" (6) Im Sinne der dargestellten einheitlichen Ganzheit des Beziehungsverhältnisses

ist die von JANTZEN bezeichnete Trennung des Individuums von der umfassenden Aneignung des gesellschaftlichen Erbes nun nicht nur einfach so zu verstehen, daß dieses vorenthalten würde. Das wäre eine Möglichkeit der Isolation. Sie kann aber in gleicher Weise die Austauschverhältnisse von Individuum und Umwelt wie den Aneignungsprozeß des Individuums betreffen, also seine Wahrnehmungstätigkeit, die Ausbildung einer entsprechenden Nerventätigkeit und die Funktion der psychischen Widerspiegelung. Insofern ist Isolation ein Phänomen, das sich in jeder Komponente des dialektischen Verhältnisses von Individuum und Umwelt repräsentieren und durch diese wirksam werden kann; in jedem Fall sind dadurch aber die gesamten Austauschverhältnisse inner- und außerorganismischer Art betroffen. Eine vom Beziehungsverhältnis abgelöste oder nur eine Komponente betreffende Wirkstelle der Isolation ist nicht denkbar. Somit kann Isolation durch die sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse, durch das Beziehungsverhältnis selbst wie auch von seiten des Individuums und in allen Komponenten auftreten.

Kulminationspunkt der Wirkprozesse der Isolation ist die Wahrnehmungstätigkeit des Individuums, wie sie insgesamt Kulminationspunkt des dialektischen Verhältnisses von Organischem und Sozialem, also der Austauschfunktionen des Individuums ist. Über sie können sämtliche Projektionssysteme und -felder der intrazeptiven und exterozeptiven Wahrnehmung durch je spezifische organismische Beeinträchtigungen zum Wirkort der Isolation werden, wie sie auch Ursprungsort sein können. Ursprungsort meint aber nicht in jedem Falle gleichzeitig auch Ursache. Ursachen der Isolation, die z. B. in den durch die gesellschaftlichen Verhältnisse geschaffenen Bedingungen liegen, unter denen ein Individuum sich Welt anzueignen und an die es sich anzupassen hat, können durch den Aneignungsprozeß unter diesen Bedingungen die Funktionen der zentralen Nerventätigkeit derart beeinträchtigen, daß ihre resultative Dysfunktion zum vermeintlichen Ursprungsort der Isolation wird, wie die Beeinträchtigung dieser Systeme durch Defekte auch Ursache von Isolation im Sinne eines Kausalfaktors von Behinderung werden kann.

Die Adaptation an die Isolation ermöglicht dem Individuum das Überleben unter den gegebenen Bedingungen; entfallen diese, wird ein an diese Bedingungen angepaßtes und dadurch vielleicht sogar relativ unauffälliges Individuum plötzlich völlig unangepaßt erscheinen und seine Lebensprozesse nur schwer regulieren können. Die Aneignung isolierender Bedingungen und die Adaptation des Individuums an diese können nicht als ein pathologischer Aneignungsprozeß des Individuums angesehen werden; er ist unter den gegebenen Bedingungen mit all seinen Folgen für den Aufbau der Persönlichkeit des betroffenen Menschen eine logische und völlig 'normale' Entwicklungskonsequenz - diese ist in jeder Dimension und zu jedem Zeitpunkt z. B. der Aneignung der menschlichen Sozietät - unter anderen Bedingungen - vergleichbar. Dies trifft in gleicher Weise zu, ob die Bedingungen der Isolation nun von Anfang einer Persönlichkeitsentwicklung an, also beginnend mit der Entwicklung erster Lebensprozesse eines Individuums bestehen, von Dauer sind oder temporär bleiben oder ob Isolation im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung nach einer Periode der Persönlichkeitsentwicklung ohne isolierende Bedingungen auftritt.

Es ist anzunehmen, daß die Folgen der Isolation für die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen und seine Adaptation an die Umwelt je nach Art, Grad, Dauer, Ursprungsort und Beginn der Isolation - relativ zum Zeitplan des Individuums - unterschiedlich sein werden. Das kommt auch zum Ausdruck, wenn MOOG/MOOG (1973) in bezug auf das Hospitalismus-Syndrom feststellen: *"Anfällig für die Folgen solcher Trennung von der Mutter sind - wie wir heute wissen - Kinder im Alter zwischen drei Monaten und fünf Jahren, besonders aber im Alter zwischen zwei und drei Jahren."* (29) So kann Isolation z. B. zur Zeit der Ausbildung erster Rezeptor- und zentralnervöser Funktionen eintreten oder durch entsprechende Umweltbedingungen und Einwirkungen auf den Organismus vor, während oder zu jedem Zeitpunkt nach der Geburt einsetzen, mehr oder weniger intensiv sein und lang oder nur kurz andauern. Sie kann, wie z. B. in den Konzentrationslagern ganze Gruppen von Menschen, aber auch, wie z. B. durch Einzelhaft oder unter experimentellen Bedingungen, nur ein Individuum betreffen. Letztere werden meist dadurch geschaffen, daß Erwachsene in einen Isolationsraum

gebracht und einer erheblichen Reduzierung des sensorischen Input ausgesetzt werden, wesentlich in bezug auf optische, akustische, taktile und kinästhetische Reize. Umfang und Intensität der Verhaltensänderungen in den perzeptiven, kognitiven und affektiven Bereichen veranlaßten die Mehrzahl der die Folgen der Isolation untersuchenden Autoren zu dem Schluß, daß die Bedingungen der experimentellen Isolation eine 'temporäre traumatische Neurose' induzieren oder daß die Versuchspersonen dieser Experimente einige oder eigentlich alle Symptome zeigen, die geisteskrank Menschen charakterisieren, besonders solche mit einer schizophrenen Symptomatologie, wie HAGGARD (1964) berichtet. Die Experimente von LILLY (1956) demonstrieren am deutlichsten die Folgen sensorischer Isolation. Er versuchte alle physischen Reizungen auf den kleinst möglichen Level zu reduzieren, so auch die eigenen Körperbewegungen der Versuchspersonen. Die Auswertung der Ergebnisse der ersten Stunde des Experiments ergab, daß sich die Versuchspersonen mit der neuen Erfahrung auseinandersetzen und ein genüßliches Gefühl entwickelten, als wären sie im Weltraum. Während der zweiten Stunde zeigten die Versuchspersonen akute Spannungen mit durchdringenden Stimulusaktionen wie Hunger oder heftige Begierden sowie starke Befriedigung durch solche Selbststimulationen wie das gegenseitige Reiben der Finger oder langsame Bewegungen, damit das Wasser, auf dem sie erschütterungsfrei gelagert waren, über das Gesicht floß. Während der dritten Stunde beobachtete LILLY bei seinen Versuchspersonen eine Veränderung vom gesteuerten Denken zu Träumereien und Phantasien, die so sehr persönlich und emotional geladen waren, daß er sie nie berichtete und, wie HAGGARD (1964) ausführt, *"full three-dimensional hallucinations, including forms like those sometimes seen in hypnogogic states"* (437).

Andere Autoren, die vergleichbare, aber länger dauernde Experimente durchführten, berichteten, wie HAGGARD darlegt, nicht über solche psychologischen Effekte, wohl aber über gravierende Veränderung der kardiovaskulären Reflexe, verringerten Muskeltonus, eine Spaltung der Psychomotorik und einen starken Rückgang des Schlafbedürfnisses. Obwohl alle Versuchspersonen die Information hatten, daß die Experimente sofort unterbrochen würden, wenn sie dies verlangten, die Grade der physischen und psychischen Isolation meist als Un-

terbrechung einer Vis-a-vis-Situation sicher unterschiedlich waren und auch der Grad der Unterbrechung der gewohnten Alltagsroutine variierte, waren dennoch die berichteten Folgen zu verzeichnen: schwere physische und psychische Beeinträchtigung in kürzester Zeit. Das mag genügen, um auf einer allgemeinen Ebene aufzuzeigen, was Isolation in bezug auf den Menschen auszulösen vermag, der unter ihren Bedingungen steht.

Als eine zusätzliche Variable ist in bezug auf die Reaktionen der Versuchspersonen auf den Isolationsstreß zu berücksichtigen, inwieweit sie im Alltagsleben in Relation zu ihrer Persönlichkeitsstruktur isolierenden Bedingungen ausgesetzt sind. HAGGARD (1964) schreibt: *"The central factor relating to tolerance for isolation apparently has to do with how much the individual tends to be orientied primarily toward his inner life and experiences or toward the external world."* (439) Diese Aussage könnte sehr leicht falsch verstanden werden, sieht man sie in einem einlinigen Kontext zur Problematik autistischer Kinder, die im Rahmen des traditionellen Verständnisses ihrer Behinderung, wie es auch der Begriff 'Autismus' suggeriert, auf sich selbst zurückbezogen und mit ihrem Innenleben beschäftigt seien. Erinnern wir uns an einige Aussagen, klingt dies sehr deutlich an, so z. B., wenn ASPERGER zu verstehen gibt, daß das Erreichen besonderer wissenschaftlicher Leistungen vielleicht gar einen Schuß Autismus benötige oder die Väter autistischer Kinder nur erfolgreiche Autisten seien. Berücksichtigt man, daß Versuchspersonen, die mehr als introvertiert galten, eine größere Toleranz gegenüber der Isolation zeigten und nach COHEN et al (1959) schizophrene Personen positiv und ohne Angst auf die Isolation reagierten und nach HARRIS (1959), im Gegensatz zu gesunden Versuchspersonen, die intensiven schizophrenen Halluzinationen zurückgingen oder gar ausblieben und einige Versuchspersonen sich sogar sträubten, die Situation der Isolation zu beenden, könnte man daraus schließen, daß autistische Kinder ebenfalls zu jenen zählen müßten, die Isolation relativ gut bewältigen bzw. denen sie noch förderlich sein könnte. Bei der Einschätzung dieser Variablen in bezug auf den Isolationsstreß, die uns auch spontan an Bearbeitungen der Problematik in der Literatur erinnern, wie z. B. an Stefan ZWEIGs 'Schachnovelle', um nur eine zu nennen, müssen wir jedoch darauf aufmerksam werden, daß Personen, die,

wie oben angedeutet, als introvertiert erscheinen, vor Eintritt der Situation der Isolation in sehr vielfältigen Umweltbezügen standen, sich umfassend Welt angeeignet und entsprechende psychische Funktionen aufgebaut haben. Entsprechend sind diese Personen auf der Ebene der psychischen Widerspiegelung der objektiven Realität relativ differenziert, so daß sie der sinnlichen Präsenz der Umwelt zur Regulation innerpsychischer Prozesse weniger bedürfen als Personen, die sich Welt weniger umfassend aneignen konnten. Die Introvertiertheit dieser Personen kann also kaum im Sinne eines Rückzuges oder des Abzuges von Besetzungsenergie von der Umwelt verstanden werden. Vielmehr sind sie in der Lage, sich auch unter den Bedingungen der Isolation differenziert mit der psychisch widergespiegelten und gespeicherten Umwelt auseinanderzusetzen, ja sogar konstruktiv an wissenschaftlichen Fragen zu arbeiten und komplexe Probleme zu lösen, seien sie politischer, philosophischer oder anderer Art. Dies ermöglicht auch eine konstruktive Auseinandersetzung mit der Situation der Isolation. Personen, deren psychische Regulationen umweltabhängiger sind, könnten dem Isolationsstreß und der repressiven Funktion von Isolation totaler ausgeliefert sein und es weit schwerer haben, ihr Selbstbewußtsein aufrechtzuerhalten und unter diesen Bedingungen zu überleben. Zeugen Arbeiten von bedeutenden Persönlichkeiten in Kunst und Wissenschaft, die z. B. während des Hitler-Faschismus im Exil leben mußten, auch unter diesen Bedingungen von einer großen Produktivität, kann dennoch nicht übersehen werden, daß z. B. auch Sigmund FREUD unter dem Einfluß der Belastungen durch das Exil starb und Stefan ZWEIG Selbstmord beging, wohl dann, als er seine Lage, nachdem er infolge der Isolation durch das Exil langsam in seiner Persönlichkeit zerstört wurde, vielleicht als hoffnungslos einschätzen mußte.

Die von HAGGARD diskutierte Toleranz gegenüber den Bedingungen der Isolation lehrt uns etwas ganz anderes, als was oberflächlich vermutet werden könnte. Es ist anzunehmen, daß diese Toleranz mit dem Grad der Ausdifferenzierung einer Persönlichkeit im Zusammenhang steht, d. h. mit der in der Situation der Isolation einsetzbaren Gesamtaktivität des Individuums nach Maßgabe der Funktionsabilität der Regler- und Integrationsfunktion der Suprastruktur und der die Persönlichkeit produ-

zierenden und reproduzierenden Infrastruktur korrespondiert. Allein schon in der Arbeit mit behinderten Kindern kann man sehr leicht die Feststellung machen, daß sie in einem höheren Maße der Bestärkung und extrinsischen Motivation bedürfen, um schulischen Anforderungen zu genügen, als Kinder, die die Lernanforderungen der Regelschulen zu erfüllen vermögen. Erhöht man z. B. im Unterricht mit geistigbehinderten Kindern den Grad ihrer Isolation, indem man sie z. B. während des Unterrichts nicht mehr beachtet, beenden sie meist sofort ihre Arbeit, werden unruhig und, sofern sie es vermögen, suchen sie den ihrem Bedürfnis entsprechenden Kontakt herzustellen; vermögen sie dies nicht, beginnen sie häufig mit Selbststimulationen. Wir sind der Auffassung, daß Personen in dem Maße, wie ihre Persönlichkeitsentwicklung bereits unter den Bedingungen der Isolation im Sinne einer Isolation von der Aneignung des kulturellen Erbes der Menschheit, wie dies JANTZEN bezeichnete, z. B. durch eine bestimmte Schichtzugehörigkeit, stattgefunden hat oder sie durch diese Bedingungen behindert wurden, eine geringere Toleranz gegen die Bedingungen von Isolation aufweisen.

HAGGARD (1964), der eine umfassende Literaturübersicht zum Problem gibt, berichtet im Rahmen von Experimenten auch von der sogenannten Isolationskrise. Sie tritt bei einer unerwarteten und ungeplanten Isolation nach einer ersten ein paar Stunden andauernden Phase, in der sich die Betroffenen realistisch und anpassend verhalten, als eine zweite Phase in Erscheinung. Ihr kommt eine besondere Bedeutung zu. In der Phase stellen die Betroffenen fest, daß sie wirklich allein sind und die vor kurzem noch vorhandene, vertraute und wohlbekannte Welt verschwunden ist, wie dies z. B. bei Schiffbrüchigen, von Wissenschaftlern auf Expeditionen u. a. eruiert werden konnte. Nun gibt es zwei Reaktionsmöglichkeiten: entweder aufgeben, was von einer rapiden Ich-Desorganisation begleitet ist, deren Ergebnis Verzweiflung, extremer Rückzug, psychotische Komponenten (wie Halluzinationen und Wahn) und heftige emotionale Reaktionen (wie unkontrolliertes Selbstmitleid oder Wutanfälle) sind, oder sich graduell an die Bedingungen der Isolation anzupassen. Die Anpassung

an extreme und intensive Isolation kann aber nicht erreicht werden, ohne daß die Betroffenen Symptome zeigen, die, wie HAGGARD berichtet, typisch die Geisteskrankheiten charakterisieren (452/453).

In der Diskussion der Problematik der Isolation wird die Aufmerksamkeit auch auf den psychischen Hospitalismus gelenkt, wie ihn SPITZ (1973) u. a. beschrieben haben. Wir erwähnten Beispiele der Isolation von Personen, bei denen die Isolation zu einem Zeitpunkt der Entwicklung ihrer Persönlichkeit auftrat, zu dem sie hoch differenzierte und integrierte Persönlichkeiten waren, fühlten uns bei der Schilderung der Folgen von Isolation aber auch an den psychischen Hospitalismus erinnert, bei dem die Reaktion auf die Isolation sehr dramatisch verläuft und zum Zustand der von SPITZ (1973) beschriebenen 'anaklitischen Depression und des Marasmus', ja zum Tod führt. Diese Beobachtungen machte SPITZ, nachdem die Kinder 'nach einem Minimum von sechs Monaten guter Beziehung mit der Mutter während einer mehr oder weniger langen Periode von ihr getrennt wurden', ihre körperliche Pflege jedoch in vollem Umfang garantiert war (111). Wir setzen die Forschungen zum Hospitalismusproblem als bekannt voraus und gehen nur insofern auf diesen Bereich ein, als er uns für die Klärung eines Anliegens für bedeutend erscheint. Diese von SPITZ u. a. im ersten Lebensjahr der Kinder beobachteten Reaktionen auf die Bedingungen der Isolation von ihrer Mutter treten also zu einem anderen Zeitpunkt ihrer Persönlichkeitsentwicklung ein, als dies bei den erwähnten Beispielen der Isolation durch Emigration der Fall ist. Entsprechend scheinen auch der zeitliche Eintritt der Bedingungen der Isolation in Relation zum spezifischen Prozeß und jeweiligen Stand der Persönlichkeitsentwicklung ausschlaggebend für die Toleranz gegenüber den Bedingungen der Isolation und deren Folgen für das betroffene Individuum zu sein. Die Bedeutung, die Isolation in Abhängigkeit von den Bedingungen der Isolation wie Intensität, Totalität, Dauer, Planbarkeit usw. hat, gewinnt sie also durch den Zeitplan, d. h. in Relation zu der bis zu diesem Zeitpunkt entwickelten Gesamtaktivität des Individuums.

Unter Berücksichtigung des bisher entwickelten Verständnisses

von Isolation und ihren Folgen, die sich zusammenfassend als sensorische Phänomene (wie z. B. Halluzinationen), Reduzierung bis Verlust eines Realitätssinns im Sinne der Einschätzung der Wirklichkeit und verschiedene affektive Störungen, wie z. B. Depressionen, charakterisieren lassen, sind noch zwei weitere Aspekte zum Verständnis der Kategorie Isolation zu klären. Durch die Isolation, wie wir sie bislang beschrieben und im Zusammenhang mit Untersuchungen zu diesem Bereich verfolgt haben, entstehen für die Betroffenen Situationen, in denen mehr oder weniger Einbußen zu verkraften sind, sei es, daß Versuchspersonen im Experiment auf ihre gewohnten Umwelteindrücke und Kontakte verzichten müssen, daß die von SPITZ beschriebenen Kinder die Mutter oder Personen im Exil ihre Heimat, mit allem was dieser Begriff umfaßt, zu entbehren haben. Allen diesen Situationen ist nun wieder mehr oder weniger gemeinsam, daß es durch die Isolation zu einer absoluten oder teilweisen Reduktion des vertrauten sensorischen Input kommt, zu einem Mangel an Informationen, an kinästhetischen oder propriozeptiven Stimulationen und/oder dazu, daß sich die durch die Isolation definierten Umweltbedingungen radikal von denen unterscheiden, die sich die betroffenen Personen angeeignet hatten, an die sie also adaptiert, gewohnt waren, so daß ihre Handlungs- und Verhaltenskompetenz unter den gegebenen Bedingungen weitgehend reduziert ist. Unter dem Aspekt der jahrelang gehegten und zum Teil auch noch heute vertretenen Auffassung zu den Untersuchungen von SPITZ (1973), daß es sich hierbei um eine Unterbrechung des affektiven Kontaktes oder gar um die völlige Unterbrechung der affektiven Zufuhr handle, wie SPITZ dies selbst beschreibt, wäre einzuwenden, daß diese Situation der Isolation nur im Sinne einer Unterbrechung oder Reduzierung des sensorischen Input verstanden werden kann. Die Behandlung der Wahrnehmungstätigkeit hat gezeigt, daß auch der motivationale und emotional-affektive Bereich als einer der psychologischen Bereiche das Ergebnis der psychischen Widerspiegelung der Umwelt, mithin das psychische Korrelat der zentralen Nerventätigkeit und Ergebnis der Wahrnehmungstätigkeit ist; er wird also über sensorisch-operante Aktivitäten des Individuums aufgebaut. Was von SPITZ als 'affektive Zufuhr' bezeichnet wird, ist dem Individuum entsprechend der Ausbildung der Rezeptorsysteme nur über einen sensorischen Input zugäng-

lich, so daß die Reduzierung oder Unterbrechung der affektiven Zufuhr als sensorische Deprivation (in bezug auf das frühe Säuglingsalter wesentlich auch als ein Mangel taktiler Stimulation) verstanden werden muß, wie dies auch KOCH (1975) aufzeigt. MOOG/MOOG (1973) beschreiben mit 'Deprivation' *"das Vorenthalten von Reizen und Erfahrungen, die für die psychische und/oder körperliche Entwicklung förderlich sind"* (9). Wir wollen uns hier auf diese Hinweise beschränken, unsere Auffassung jedoch noch mit zwei Sachverhalten verknüpfen, die im Hinblick auf das Verständnis der Isolation von besonderer Bedeutung sind.

Die Ergebnisse einer sehr präzisen Überprüfung der Rezeptor-Effektor-Systeme (z. B. der Hautsinne, des Geschmacks-, Geruchs-, Gehör- und Gesichtssinns, der statischen Sinne und des Triebes nach Luft und nach Nahrung), also der sensorisch-operanten Aktivitäten bei Neugeborenen, wie sie STIRNIMANN (1973) vornahm, ergaben, daß selbst Neugeborene schon differenzierte Wahrnehmungen machen, d. h. in dem Sinne 'lernen' (31) können, daß über bedingte Reflexe ein primitives Gedächtnis aufgebaut werden kann, was sich darin zeigt, daß ein Versuch (z. B. Hautreizung) die Reaktionsbereitschaft für den folgenden erhöhte' (39). Entsprechend kann selbst hinsichtlich des ersten Lebenstages eines neugeborenen Kindes nicht wie bisher angenommen werden, daß es eine 'Reflexmaschine' (123) sei. Aneignungs- (Lern-) und Anpassungsprozesse haben schon in den ersten Lebenstagen weit mehr Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder als oberflächlich hinsichtlich ihrer Verhalten angenommen werden kann.

Ferner hatten wir im Rahmen unserer Überlegungen zur Wahrnehmungstätigkeit festgestellt, daß der Aufbau der Bedürfnisse des Individuums unmittelbar an die sensorisch-operante Aktivität gebunden ist und nicht angenommen werden kann, daß sie per se vorhanden sind. Verschiedene Autoren, z. B. ELKONIN (1965), BOSHOWITSCH (1970) und KOCH (1975) machen darauf aufmerksam, daß die auf das Kind einwirkenden Umweltreize, also bedingte Reize, in dieser frühen Lebensphase durch die unbedingten, die Orientierungs- und die Nahrungsaufnahme ermöglichenden Reflexe eine Bestätigung finden. Ganz abgesehen davon, daß sich die bedingten Reize sowie die unbedingten Reflexe der Nahrungsaufnahme beim Menschen fast ausschließlich

durch andere Menschen (in unserem Kulturkreis wesentlich durch die Mutter) realisieren und damit von Anfang des Aufbaues der Bedürfnisse an, diese zu Bedürfnissen nach sozialem Kontakt werden, müssen wir das Bedürfnis nach neuen Eindrücken als ein Grundbedürfnis verstehen, wie BOSHOWITSCH (1970, S. 140) betont, das im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung, wie angezeigt, mit Beginn der postnatalen Lebensphase inhaltlich sozial 'befruchtet' wird. Der Aufbau des Bedürfnisses nach Eindrücken muß weit in die intrauterine Lebensphase zurückreichen, da es sonst nicht schon bei der Geburt derart differenziert in Erscheinung treten könnte, wie dies auch im Zusammenhang mit der Untersuchung von STIRNIMANN (1973) deutlich wird und im Rahmen einer pränatalen Psychologie besonders erforscht werden müßte. Das von BOSHOWITSCH (1970) auf der Basis entwicklungspsychologischer Forschungen zum Ausdruck gebrachte 'Bedürfnis nach Eindrücken' stellt auch eine aktive Komponente dar, durch die das Kind seine eigene Entwicklung, wie HOLZKAMP (1975) betont, 'von allem Anfang an aktiv fördert' (185), indem es eben nach Stimulation, nach neuen Eindrücken verlangt. Damit ist sicherlich ein Punkt berührt, der in der Interpretation des Menschen als 'Jäger nach Sinneseindrücken' von DELACATO (1975) erinnert. Die Gewichtung ist jedoch hier eine wesentlich andere. Das autistische Kind ist nicht ein erfolgloser Jäger, weil es hirnerkrankt ist, sondern erfolglos, weil ihm eine adäquate Stimulation vorenthalten bleibt. Das verdeutlicht sich auch bei HOLZKAMP (1975), wenn er schreibt: *"Unter Auswertung fremder und eigener experimenteller Befunde wird aufgewiesen, daß bereits die Aktivitäten des Säuglings und Kleinkindes von einem bestimmten Entwicklungsstadium an keineswegs hinreichend mit dem Streben nach Befriedigung von primären Bedürfnissen, wie sexuellen Bedürfnissen, Nahrungsbedürfnissen o. ä., erklärt werden können, sondern daß man viele Aktivitätsformen nur durch Annahme eines selbständig motivierten Strebens nach Meisterung von Umweltgegebenheiten, Erfassung neuer Tatbestände, kognitiver und motorischer Beherrschung der Welt hinreichend verständlich machen kann."* (184) Entsprechend verdeutlicht schon die beim Neugeborenen vorhandene Funktionabilität der Rezeptor-Effektor-Systeme den von SPITZ (1973) beschriebenen Hospitalismus als sensorische Deprivation der betroffenen Kinder.

Setzt man die kurz anskizzierten Beispiele zu den oben gemachten Ausführungen in Beziehung, wäre festzustellen, daß Isolation beim Menschen mit den entsprechenden Folgen für seine Persönlichkeitsentwicklung - allgemein formuliert - dann auftritt, wenn ein Mißverhältnis zwischen seinem je spezifischen Bedürfnis nach neuen Eindrücken und der durch die Umwelt angebotenen Stimulationen besteht. Sie tritt auch dann auf, wenn die bis zum Zeitpunkt des Auftretens der Bedingungen der Isolation aufgebauten Verhalten (als Ausdruck sensomotorischer Intelligenz bzw. der geistigen Strukturen und Operationen), die sich zuvor bewährt haben, unter den neuen Umweltbedingungen (im Sinne der nach PIAGET besprochenen Prozesse der Adaptation und Organisation) die assimilative Adaptation des Individuums (da eine (widersprüchliche) Inkompatibilität zwischen Individuum und Umwelt besteht) nicht mehr zulassen. Berichte über Situationen, in denen allein die sprachlich-assimilative Adaptation (z. B. beim Aufenthalt im fremdsprachigen Ausland ohne Kenntnisse dieser Sprache; weniger stark, wenn die Muttersprache mit Reisebegleitern gesprochen werden kann) ausfällt, weisen bereits gravierende Isolationsfolgen im Sinne des 'culture shock' oder der 'psychoses of language-isolated-refugees' aus. Besteht im ersten Fall die Bedingung der Isolation durch ein Defizit des sensorischen Input, besteht sie im zweiten Fall auf dem Hintergrund der Inkompatibilität zwischen Individuum und Umwelt auf der Basis der Zerstörung der nach PIAGET beschriebenen Einheit assimilativer und akkommodativer Adaptation im Sinne einer Divergenz assimilativer und akkommodativer Prozesse. Das Anpassungsbemühen an die neuen Umweltverhältnisse, das folglich relativ 'einseitig' durch akkommodative Prozesse zu leisten wäre, muß zwangsläufig scheitern, da die nur im Zusammenhang mit assimilativen Prozessen aufzubauenden und zu modifizierenden Schemata und Strukturen der Organisation, die wiederum über die Akkommodationsprozesse die Adaptation regulieren, weitgehend ausfallen. Schemata und Strukturen können je nach Grad der Beeinträchtigung der assimilativen Adaptation kaum oder nicht mehr verändert werden. Die Isolation ist in diesem Fall also höhergradig und folgenschwerer, als wenn die Bedingungen der Isolation eine relative assimilativ-akkommodative Adapta-

tion an die neue Situation erlauben.

Im zuletzt erwähnten Beispiel haben wir es mit der Inkompatibilität der aufgebauten Verhalten (Schemata - Denkkategorien) mit den neuen Umweltbedingungen zu tun. Daß selbst dann gravierende Folgen auftreten, wenn die Adaptation an die Bedingungen der Isolation bis zu einem gewissen Grad erfolgen kann, zeigt, daß es sich bei der Isolation - allgemein gesehen - in jedem Fall um Bedingungen handelt, die für das Individuum eine Mangelsituation darstellen. Diese schlagen sich in unzureichender oder inadäquater sensorischer Stimulation nieder. Wenn STADLER (1975) z. B. schreibt, daß 'die Sinnesmodalität des Auges nichts anderes ist als die phylogenetisch-fixierte Anpassung der lebenden Substanz an die physikalische Natur des Lichts' (86), wird deutlich, daß eine Stimulation der optischen Rezeptorsysteme durch Licht, das den Toleranzbereich der Sinnesmodalität des Auges über- oder unterschreitet, nicht wahrgenommen werden kann, also eine Deprivationssituation besteht, obwohl Licht physikalisch vorhanden ist. Das macht uns auf eine notwendige Differenzierung aufmerksam. Mit den oben geschilderten Fällen haben wir es zum einen (z. B. beim kindlichen Hospitalismus) mit einer offensichtlichen Reduzierung des sensorischen Input unter das durch die je spezifischen Bedürfnisse erforderliche Maß zu tun, während in den Fällen der erfolglosen Adaptation an die Bedingungen der Isolation auf der Ebene der Verhalten zwar vordergründig eine Inkompatibilität der aufgebauten Handlungen und Verhalten mit den Bedingungen der Umwelt vorliegt, die auf der Ebene der Wahrnehmungstätigkeit (durch den Ausfall der assimilativen Adaptation) jedoch als eine sensorische Deprivation erscheint. Dies ist auch dann der Fall, wenn (um des Überlebens willen) eine relative Anpassung an die Bedingungen der Isolation erfolgt, wobei das Überleben nur möglich ist, wenn der Isolierte, wie auch HAGGARD (1964) betont, fähig ist, sich an einige Aspekte der Realität der Isolationsbedingungen anzupassen und mit diesen zu kooperieren (464), d. h., wenn entsprechende Schemata und Denkkategorien aufgebaut werden können, die die Einheit von assimilativer und akkommodativer Adaptation relativ aufrechterhalten. Können wir auf der Ebene der Wahrnehmungstätigkeit auch beide dargestellten Situationen von Isolation als

eine sensorische Deprivation verstehen, geht dies nur bei relativ isolierter Betrachtung des Stimulationsdefizits als sensorischer Input. Wir hatten Wahrnehmungstätigkeit jedoch als eine perzeptiv-operante Aktivität definiert, die in der Theorie von PIAGET quasi in der assimilativ-akkommodativen Adaptation auf dem Niveau der Ausbildung von Anpassungsverhalten auf der Basis der Grundtendenz organismischer Organisation ihre Parallele hat. Dem ist auch in bezug auf die Betrachtung der Isolation auf der Ebene der Wahrnehmungstätigkeit Rechnung zu tragen. Das bedeutet im Hinblick auf den als sensorische Deprivation erklärten Hospitalismus, daß hier die Einheit der perzeptiv-operanten Aktivität bei Eintritt der Isolationsbedingungen vorläufig erst einmal als konjunktive Wahrnehmungstätigkeit (im Sinne der sensorischen und motorischen Aspekte der Wahrnehmung) erhalten bleibt. Sie ist infolge des mangelnden Stimulationsangebotes insgesamt in Relation zu den Stimulationsbedürfnissen reduziert. Isolation, die, wie in den anderen Beispielen angedeutet, als Inkompatibilität der vom Individuum aufgebauten Verhalten (Schemata/Denkkategorien) mit der durch die Bedingungen der Isolation geprägten neuen Umwelt in Erscheinung tritt, stellt im Adaptationsprozeß eine Zerstörung der Einheit von Assimilation und Akkommodation zuungunsten assimilativer Adaptation dar. Derart können, wie bereits beschrieben, unter dem Aspekt der (innerorganismischen) Organisation keine den neuen Bedingungen adäquaten Verhalten (Schemata und Denkkategorien) aufgebaut werden. Entsprechend tritt diese Art der Isolation unter dem Aspekt der Wahrnehmungst ä t i g k e i t im Sinne sich widersprechender sensorischer Information in Erscheinung, auf die keine adäquate operante Aktivität im Wahrnehmungsprozeß erfolgen kann. Es handelt sich demnach im speziellen um eine Blockierung der den perzeptiven Komponenten der Wahrnehmung adäquaten und unmittelbar verbundenen operanten, motorischen Komponenten (entsprechend dem Scheitern des Versuchs der akkommodativen Adaptation auf der Ebene des Verhaltens). Dem Wahrnehmungssubjekt ist also keine Möglichkeit der tätigen Auseinandersetzung mit dem Wahrnehmungsobjekt gegeben. STADLER (1975) weist darauf hin, daß auch die von der Psychologie oft bemühten geometrisch-optischen Täuschungen aufgrund solcher widersprüchlichen Informationen zustande kommen. Er schreibt: "Die

Täuschungsmuster sind in der Regel so konstruiert, daß der Größen- und Farbenkonstanzmechanismus zum Ausgleich einer durch eine Tiefenerstreckung oder Neigung entstandenen Verzerrung einsetzt, ohne daß tatsächlich eine Tiefenerstreckung oder Neigung des dargestellten Objektes vorliegt." (138) ⁸⁸⁾

Bei dem von uns als Verständnis- und Orientierungshilfe herangezogenen Beispiel von Isolation besteht - objektiv - eine ausreichende sensorische Stimulation, die aber für das Wahrnehmungssubjekt insofern als reduzierte und widersprüchliche Information erscheint, als es sie (in Relation zu und unter Zugrundelegung der zuvor durch die assimilative Tätigkeit aufgebauten Schemata und Denkkategorien) nicht dekodieren, d. h. nicht eindeutig verstehen und entsprechend nicht mit erprobten Antwortreaktionen beantworten bzw. keine adäquaten Antwortreaktionen aufbauen kann. Dieses Phänomen kann auch schon im Hinblick auf die Wahrnehmungstätigkeit des neugeborenen Kindes auftreten, wenn in dieser frühen Lebensphase z. B. die angebotenen Stimuli nicht an die unbedingten Reflexe assimiliert und - als erste Schritte der Herausbildung einer adäquaten Handlungskompetenz - zu bedingten Reflexen aufgebaut werden können, als deren Auslöser sie dann fungieren. JANTZEN (1977 a) führt zu dieser Problematik erstmals unter pädagogischem Aspekt im Rahmen eines Vortrages aus: "Isolation tritt auf bei widersprüchlichen Reizinformationen" - wie wir bereits feststellten -, "wenn für das Wahrnehmungssubjekt keine Möglichkeit zur tätigen Auseinandersetzung mit dem Wahrnehmungsobjekt gegeben ist. Lerntheoretisch: Die Handlungsanforderungen liegen in der Zone der nächsten Entwicklung, sie erscheinen jedoch widersprüchlich, unvereinbar, sind wegen fehlenden Begriffs- und fehlender Auflösungsmöglichkeit in der Praxis als kontradiktorisch anzueignen." (8)

Dies charakterisiert deutlich eine Überforderungssituation des Wahrnehmungssubjekts, die immer dann auftritt, wenn z. B. Kinder mit Situationen konfrontiert werden, die sie auf der Basis ihrer momentan verfügbaren Gesamtaktivität nicht und erst dann bewältigen können, wenn sie über assimilative Prozesse die zur Anpassung erforderlichen Schemata und/oder Denkkategorien (im Sinne der sensomotorischen Intelligenz und/oder der Intelligenz im Sinne geistiger Operationen nach PIAGET) so verändert (also gelernt) haben, daß sie mittels akkommodativer

Prozesse die Anpassung an die neue Situation leisten bzw. die damit verbundenen Probleme lösen können. Gelingt dieser Prozeß nicht , tritt ein Phänomen auf, das für unsere Betrachtung wieder von besonderer Bedeutung ist. Das betroffene Kind verliert in dieser Situation die Orientierung. Es weiß nicht, wie es auf die eintreffenden Reize reagieren soll - und reagiert es, wird jede gewählte Reaktionsweise mehr oder weniger inadäquat, also das Verhalten inkompatibel zu den Umweltbedingungen sein. Das Resultat ist Versagen und Frustration. Das Kind kann sich, wie sehr es sich auch bemüht, nicht richtig verhalten, was besonders im Hinblick auf eine Orientierung auf die personale Umwelt für ein Kind umso folgenschwerer wird, wenn die (relativ zu seinen Fähigkeiten der Wahrnehmungstätigkeit und den entwickelten Verhaltensweisen) widersprüchlichen Situationen durch die Mitmenschen, die Erzieher, verursacht werden. WEAKLAND (1972) und LAING (1972) haben solche Situationen wohl am treffendsten in der "Double-bind-Hypothese" und unter dem Aspekt "Mystifizierung, Konfusion und Konflikt" beschrieben. Unter den Bedingungen der Isolation im Sinne widersprüchlicher Reizinformation (für die je spezifische Situation des Erkenntnissubjektes) geht in der Situation die Orientierung und auf der Ebene der Wahrnehmungstätigkeit der Betroffenen die Orientierungsfunktion der Wahrnehmungstätigkeit verloren. Das bedeutet (erinnern wir uns an die besonders von LEONTJEW (1973) herausgestellte Einheit von Signal- und Orientierungsfunktion der Perzeption hinsichtlich der Auslösung adäquater Lokomotionen), daß auch der sensorische Input seine Signalfunktion im Hinblick auf die Auslösung adäquater Reaktionen einbüßen muß und der Organismus durch den sensorischen Input nur noch in eine diffuse Reaktions- (Alarm) Bereitschaft versetzt werden kann.

Wir fassen zusammen: Die Zerstörung der Einheit sensorischer und motorischer Aktivität der Wahrnehmungstätigkeit durch Isolation im Sinne widersprüchlicher Reizinformation verunmöglicht die Signal- und Orientierungsfunktion der Wahrnehmung und führt zur Irritation des Wahrnehmenden. Dadurch wird der Organismus in eine diffuse Reaktionsbereitschaft - wir sind geneigt 'Alarmbereitschaft' zu sagen - versetzt. Beide Aspekte, die Irritation und eine diffuse Reaktions-

norm des Nervensystems, finden eine psychische Widerspiegelung, die uns sowohl im kognitiven wie im motivationalen emotional-affektiven Bereich und im Erleben als ein Verhalten und Handeln erscheint, das als Isolationsfolge zu erkennen ist. Dadurch, daß die Bedingungen der Isolation, wie wir sie bisher dargestellt haben, zu einer Beeinträchtigung der Wahrnehmungstätigkeit des Individuums führen, gilt es zu erkennen, daß Isolation als je spezifische Bedingung der Lebenssituation (damit der Wahrnehmungstätigkeit) eines Individuums angeeignet wird.

ELKONIN (1965) führt in seiner Arbeit über die 'Psychologie des Vorschulalters' aus, daß sich 'der bedingte Reflex auf einen Außenreiz bei einem Kind nur bilden läßt, bei dem die spezifische Orientierungsreaktion auf diesen Reiz genügend entwickelt ist' (45). Das besagt, das Außenreize, in bezug auf die keine Orientierungsreaktion entwickelt wurde, nicht einmal auf der Ebene der frühesten postnatalen Lebensstadien durch einen unbedingten Reflex beantwortet werden können. (Das verweist uns schon sehr deutlich auf die Ausbildung der Kardinalsymptomatik autistischer Kinder.) Damit ist selbst die im Zusammenhang mit den Lerntheorien von GAGNE (1970) herausgestellte einfachste Form menschlichen Lernens, nämlich das Signallernen, stark beeinträchtigt, somit auch die 'soziale Befruchtung' des Bedürfnisses nach neuen Eindrücken. Die Aneignung der Isolation ist implizit gegeben. Sie potenziert sich, indem die bestehenden und die durch die Aneignung produzierten Bedingungen der Isolation fortwährend durch eine durch die Bedingungen der Isolation beeinträchtigten Wahrnehmungstätigkeit angeeignet werden. Auch der Hinweis ELKONINS bestätigt unsere Hypothese, daß die Auswirkungen von Isolation, je nach den Variablen unter denen sie auftritt (z. B. sensorische Deprivation, widersprüchliche Reizinformation), vom Zeitplan des Individuums abhängig sind. Auch vergleichbare Variablen der Isolation haben nach Maßgabe der zum Zeitpunkt des Eintritts der isolierenden Bedingungen ausgebildeten Fähigkeiten zu einer relativen assimilativ-akkommodativen Adaptation an die neuen Bedingungen unterschiedliche Folgen. Die Variablen der Isolation sind als solche nur bei ihrer Betrachtung auf der Ebene der je spezifischen objekti-

ven Realität des Individuums unterscheidbar; auf der Ebene der Wahrnehmungstätigkeit stellen sie sich alle in gleicher Weise im Sinne der Beeinträchtigung der Einheit sensorischer und motorischer Komponenten der Wahrnehmungstätigkeit dar. Die Folge ist der weitgehende Abbau oder die Behinderung des Aufbaues der Orientierungsfunktion und eine Beeinträchtigung der Signalfunktion der Wahrnehmungstätigkeit.

Diese Folgen von Isolation für die Entwicklung der Persönlichkeit treten auch dann auf, wenn im Sinne einer weiteren Variablen der Isolation eine Überbelastung des Wahrnehmungssystems auftritt. STADLER (1975) weist dies anhand der geometrisch-optischen Täuschungen nach, während HAGGARD (1964) unter Verweis auf entsprechende Untersuchungen z. B. davon berichtet, daß die experimentellen Untersuchungen zur Isolation auch Beispiele einschlossen, die eine Überbelastung ('sensory overload') des Wahrnehmungssystems bedingten und ähnliche Folgen zeigten wie die experimentelle Isolation durch sensorische Deprivation. Interessant sind die Feststellungen zum sogenannten autokinetischen Effekt als Folge einer Überbelastung des Sinnessystems (er tritt auf als scheinbare Bewegung eines Lichtpunktes bei Aufleuchten zweier getrennter Lichtpunkte in kurzer, wechselnder Folge in einem dunklen Umfeld), und zwar, daß dessen Beginn und Intensität in dem Maße anwächst, wie die Körperbewegung des Erkenntnissubjektes eingeschränkt wird, und daß dieser Effekt umso beharrlicher ist, wenn noch andere Bedingungen der Isolation bestehen, was HAGGARD (1964) unter Verweis auf verschiedene Autoren und deren Untersuchungen (443) berichtet. Auch diese Hinweise machen den engen Zusammenhang von sensorischer und motorischer Aktivität im Wahrnehmungsprozeß deutlich und zeigen, daß das Wahrnehmungssystem immer dann schwer beeinträchtigt wird, wenn eine Über- oder Unterbelastung des Systems, widersprüchliche Reizinformationen oder eine Bewegungsbeeinträchtigung des Erkenntnissubjektes vorliegen. Die von HAGGARD gegebenen Hinweise lassen auch daran denken, daß ohne weiteres eine Kombination dieser Isolationsfaktoren in dem Sinne eintreten kann, daß z. B. widersprüchliche Reizinformationen in einer das Sinnessystem überbelastenden Intensität und eine Beeinträchtigung der motorischen Aktivitäten (z. B. bei einem Kind mit zerebraler Parese) vorliegen können, so daß die Isolation ein gravierendes Ausmaß an Inten-

sität annimmt.

In welcher Form Isolation auch auftreten mag, sie findet ihren Kulminationspunkt im Beziehungsgeflecht von Individuum und Umwelt, das wir als eine Einheit verstehen, und auf der Ebene der Wahrnehmungstätigkeit in der Zerstörung der Einheit von sensorischer und motorischer Aktivität, ganz gleich, ob die Bedingungen der Isolation - im Sinne eines bildhaften Ausdruckes - den Hebel mehr am perzeptiven (Deprivation, widersprüchliche Reize) oder mehr am motorischen Anteil der Wahrnehmung (z. B. Überbelastung durch Einschränkung der Körperbeweglichkeit) ansetzen. Die Folge ist eine dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit und dadurch der Verlust der Signal- und Orientierungsfunktion der Wahrnehmung. Damit schließt sich der Kreis zu unseren Betrachtungen über die Wahrnehmungstätigkeit der autistischen Kinder. Der in diesem Zusammenhang für bedeutend erachtete biologische Zeitfaktor findet seine Entsprechung im Zeitplan des Individuums im Sinne der ihm entsprechenden und der jeweils nach seiner Persönlichkeitsentwicklung verfügbaren Gesamtaktivität. Entsprechend halten wir es für gerechtfertigt, die These aufzustellen, daß zwischen den angesprochenen Beispielen von Isolationsfolgen im Sinne der Situation der Depression des Emigranten, des Kindes mit psychischem Hospitalismus, des Schizophrenen - wir erwähnten als Auswirkungen von Isolation sämtliche Verhalten und Handlungen, die eine schizophrene Symptomatologie ausmachen - und des autistischen Kindes derart keine Unterschiede bestehen, daß die in Erscheinung tretende 'Symptomatologie' als psychopathologische, psychologische oder im Rahmen der Neurosenlehre abgrenzbare Krankheitseinheiten verstanden werden könnten, sondern als Folgen variabler Bedingungen von Isolation und ihrer möglichen Summation auf der Ebene der Wahrnehmungstätigkeit zu sehen sind, wobei sich die als scheinbare Krankheitseinheiten imponierenden Verhalten der Individuen deshalb unterscheiden, weil sich die Isolation durch ihr Auftreten als biologischer Zeitfaktor oder zu einem bestimmten Entwicklungsstand des Zeitplans (je nach Intensität und Dauer) eine dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit bedingt, die sich (primär ansatzweise am sensorischen oder motorischen Aspekt der Wahrnehmungstätigkeit) in der Zerstörung der Einheit perzeptiv-operanter Aktivität und damit der Signal- und Orientierungsfunktion der Wahrnehmung äußert und in den der dysjunk-

tiven Wahrnehmungstätigkeit adäquaten neurophysiobiopsychologischen Korrelaten niederschlägt, d. h. die assimilativ-akkommodativen Adaptationsprozesse und deren innerorganismisches Korrelat der Organisation definiert, so daß es zur Aneignung der Isolation kommt. Der biologische Zeitfaktor und dessen Äquivalent in dem sich durch die Persönlichkeitsentwicklung aufbauenden Zeitplan können als eine die gesamte Ontogenese des Menschen durchlaufende Diagonale verstanden werden, auf der sich - bildlich gesprochen - die Bedingungen der Isolation an irgendeinem Punkt ansiedeln und wieder enden, bestehen bleiben oder auch von Anfang an bestehen können. Entsprechend dem Zeitfaktor des Auftretens der Bedingungen der Isolation entwickelt sich die Persönlichkeit, somit ihr Handeln und Verhalten, als je spezifisches Produkt einer Anpassung an die für das jeweilige Individuum lebensbedeutenden Bedingungen, woraus dann von der Gesellschaft das Recht und die Notwendigkeit abgeleitet wird, das betroffene Individuum aus der Gemeinschaft auszuschließen, es zu einem psychologisierbaren Gegenstand zu machen, mithin zu ontologisieren, zu verobjektivieren und z. B. als depressiv, hospitalisiert, schizophren oder autistisch zu klassifizieren. Es entgeht uns dabei, daß wir, indem diese Klassifikationen vorgenommen werden, wie dies bei DELACATO (1975) in bezug auf Geistigbehinderte so deutlich wird, wiederum neue Bedingungen der Isolation schaffen und sich daraus ein Teufelskreis ergibt, aus dem sich keines der betroffenen Individuen selbst befreien kann. Dies trifft z. B. auch für die sogenannten gesellschaftlichen Randgruppen zu, wie z. B. auf Obdachlose, sozial Verächtete, auf Behinderte u. a., über die bereits viele Autoren gearbeitet haben - wir verweisen exemplarisch auf v. BRACKEN (1976) und JANTZEN (z. B. 1974 b) -, so daß wir hier unsere Betrachtung in diese Richtung nicht weiter auszudehnen brauchen. Wir verstehen die Gesamtsituation dieser Kinder - und damit Behinderung insgesamt - als Ergebnis der Entwicklung der Persönlichkeit unter den Bedingungen der Isolation im beschriebenen Sinne. Daß wir bei allen diesen Gruppen, wie immer sie im Rahmen der Behindertenpädagogik klassifiziert werden, sei es als Geistigbehinderte, Lernbehinderte, Verhaltensgestörte, Sinnesbehinderte, Sprachbehinderte, Körperbehinderte, Autisten usw., Beeinträchtigungen der Sensorik und Motorik der kognitiven und der motivationalen emotional-affektiven

psychischen Funktionen und des Erlebens finden, ist nicht mehr - aber auch nicht weniger - als die stringent den jeweils spezifischen Bedingungen der Isolation folgende Entwicklung der Persönlichkeit.

Eine auf diesem Verständnis von Behinderung basierende Pädagogik impliziert im Sinne der Realisation des erziehungswissenschaftlichen Anliegens der Behindertenpädagogik immer - und mit jeder noch so ausschließlich pädagogisch erscheinenden Maßnahme - die Veränderung der Verhältnisse (mithin auch die sie zu einem psychologisierbaren Gegenstand machenden gesellschaftlichen Verhältnisse), die sich und unter denen sich Kinder Welt aneignen. Ohne dieses Engagement einer Behindertenpädagogik können wir ihr heute allenfalls ein idealistisches Heilskonzept unterstellen, bleibt sie ein elitäres, erziehungswissenschaftliches Gerangel um Behinderte, das dem Pädagogen in unserer Gesellschaft zumindest noch einen Hauch von Idealismus und Heiligsein verleiht, bleiben die Behindertenpädagogen unter sich, vergleichbar einem esotärischen Klub, der nach den Regeln der Gesellschaft Schach spielt - mit den Behinderten als Figuren; sie schlagen sich dann gegenseitig. Damit soll kein Öl in das Feuer der Diskussion um die Integration Behinderter in die Gesamtschulen gegossen werden, von der man oft den Eindruck gewinnen kann, als wüßte man noch gar nicht, um was es geht. Behinderte Kinder für bestimmte Lernvorhaben und auch in Schulen für Behinderte zusammenzufassen, bedeutet nicht ausschließlich, Isolation zu schaffen. Die permanente Überbelastung des Wahrnehmungssystems als eine Form der Isolation ist für viele Kinder vielleicht nur durch eine Herauslösung aus dem Regelschulsystem erreichbar, unter dessen Bedingungen möglicherweise erstmals für sie eine zu Behinderung führende Isolation auftrat. Dies wäre jedoch an anderer Stelle exakt aufzuarbeiten. Vielmehr soll verstärkt darauf aufmerksam gemacht werden, zumal eben Isolation als Bedingung des biologischen Zeitfaktors wie des Zeitplans zu jeder Zeit der Ontogenese des Menschen auftreten kann, die pränatale Zeit eingeschlossen, und eine entsprechende Persönlichkeitsentwicklung erfolgt, daß jeweils spezifische pädagogische Maßnahmen zu erfolgen haben, die unter Einbezug der bislang erfolgten Persönlichkeitsentwicklung entsprechende Aneignungsbedingungen von Welt schaffen, d. h. Isolation vermeiden oder zumindest reduzieren

können. Auch dies muß den das Anliegen dieser Arbeit fortsetzenden Bemühungen der Konzeption einer entsprechenden Sozialerziehung im Rahmen der Behindertenpädagogik vorbehalten bleiben.

Die Kategorie Isolation erlaubt auf einer allgemeinen Ebene ein neues Verständnis des behinderten Menschen - damit auch von Behinderung - zu entwickeln, wie wir uns auch besonders dazu in die Lage versetzt sehen, auf der Basis der vorgetragenen Theorie der Wahrnehmungstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung zum Verständnis der Gesamtsituation des autistischen Kindes zu gelangen und eine heute noch ausschließlich praktizierte Fassung des Autismus-Syndroms und der autistischen Kinder im Sinne einer psychopathologischen Kategorie bzw. einer psychologischen Normabweichung zu überwinden. Dadurch vermögen wir auch andere als selbständige Krankheitseinheiten behandelte Symptombilder und sich andersartig verhaltende Menschen unter dem erziehungswissenschaftlichen Anspruch einer Behindertenpädagogik zu verstehen, was für diese nicht nur neue pädagogische Möglichkeiten ihrer Habilitation und Rehabilitation eröffnet, sondern auch Voraussetzungen dazu schafft, sie in Zukunft nicht erst durch gesellschaftliche Ausschlußmechanismen zum psychologisierbaren Gegenstand werden zu lassen. In bezug auf autistische Kinder ermöglichen uns die dargestellten Zusammenhänge das volle Verständnis ihrer Gesamtsituation, wie sie uns auch ein Verständnis der schizophrenen Symptomatologie, der Depression, Regression und des psychischen Hospitalismus erlaubt. Dieses Bemühen soll noch fortgesetzt werden, wenn es auch auf allgemein-theoretischer Ebene im Sinne des dialektischen Beziehungsverhältnisses und des dynamisch-prozeßhaften Charakters der Persönlichkeitsentwicklung nicht abschließend behandelt werden kann, weil dies nur im jeweils individuellen Fall eines Kindes verifizierbar und zu einem Ergebnis zu führen ist, das entsprechende behindertenpädagogische Interventionen erlaubt. Das verdeutlicht zu diesem Stand der Erarbeitung des Problems, daß Behindertenpädagogik - wie im ersten Teil der Arbeit ausgeführt - damit, daß eine Theorie-Praxis-Diskrepanz aufkommt, durch die Trennung vom - dann als »Wissenschaftsgegenstand« erscheinenden - Behinderten ihr ureigenstes Anliegen nicht mehr wahrnehmen kann, nämlich den Behinderten nicht als »Objekt des ...«, sondern als »Subjekt im ...«

wissenschaftlichen Bemühen um ihn zu verstehen und zum Partner zu haben ⁸⁹⁾. Dieses kann uns jedoch nur gelingen auf der Basis des Verständnisses seiner Wahrnehmungstätigkeit als zentrale Kategorie des Verständnisses seiner Persönlichkeitsentwicklung und des Verständnisses der Isolation als zentrale Kategorie des Verständnisses seiner Gesamtsituation.

5.2.2 DAS BEDINGUNGSGEFLECHT DER ISOLATION

Die aus der - wenn im Rahmen dieser Arbeit zwangsläufig auch nur programmatischen - Abhandlung der Problematik der Isolation gezogenen Schlußfolgerungen finden wir auch durch die Theorie HAGGARDS (1964) bestätigt, der in seinen 'Theoretical Considerations' schreibt: *"In line with this interest, I would like to sketch put parts of behavioral system which will, I believe be useful in conceptualizing personality and personality change as well as the phenomena associated with experimental isolation. This system has three major components: A, the energetics of behavior; B, the structures and schemata, innate or aquired, that organize and regulate behavior, overt or covert; and C, the environmental context in which the behavior occurs."* (444) In diesem Modell umschreibt die A-Komponente die primäre Antriebslage und Bedürfnisse, die B-Komponente jene Bereiche, mit denen das Individuum sich mit der Umwelt auseinandersetzt und die in Begriffen wie 'Ich' und 'Selbst' gefaßt werden, und die C-Komponente die Realität, die Umweltbedingungen, ihre sozialen und physischen Aspekte. In diesen Bereichen sehen wir jene Bezugsfaktoren zur Isolation repräsentiert, die wir mit der perzeptiv-operanten Aktivität (A-Komponente), den Schemata und geistigen Strukturen als deren psychisches Korrelat (B-Komponente) und den anzueignenden Umweltbedingungen (C-Komponente) beschrieben haben. HAGGARD weist darauf hin, daß bei der Geburt, was besonders in der Untersuchung von STIRNIMANN (1973) deutlich wird, das nicht beeinträchtigte Kind schon primitive B-Komponenten entwickelt hat, die eine, wenn auch minimale, Adaptation zwischen der A- und der C-Komponente erlauben. Wir sehen diese Fähigkeiten in den durch die Reflextätigkeit gesicherten Funktionen (B-Komponente) repräsentiert, wie z. B. in der Nah-

rungsaufnahme, die durch entsprechende Stimulationen aus der Umwelt (C-Komponente) ausgelöst wird, wenn eine entsprechende Bedürfnislage, wie z. B. Hunger (A-Komponente), vorhanden ist, also eine niederschwellige Reaktionsnorm des Nervensystems in bezug auf Stimuli (C-Komponente), die dann eine entsprechende Signal- und Orientierungsfunktion haben. Durch diese ABC-Komponenten, die zu jedem Zeitpunkt aufeinander bezogen und zueinander kompatibel sein müssen, entwickeln sich die entsprechenden höheren neurophysiologischen Funktionen, deren psychische Korrelate (im Sinne der Organisation in der Theorie PIAGETs) und eine entsprechende Anpassung des Individuums mit ihrer assimilativen Rückwirkung hinsichtlich der Veränderung der Schemata und Strukturen zum Zweck besserer akkommodativ-assimilativer Adaptation. Die B-Komponenten verändern sich also durch sich verändernde A- und/oder C-Komponenten. Die noch zu Beginn der nachgeburtlichen Lebensphase des Menschen dominierende A-Komponente wird im Aneignungs- und Lernprozeß recht schnell zugunsten eines Überwiegens der C-Komponente in der Ausbildung der B-Komponente zurücktreten. Je nach Maßgabe der Spezifität der A-, B- und C-Komponenten können Differenzen in Bezug auf die Kompatibilität der einzelnen Komponenten untereinander auftreten.

HAGGARD (1964) markiert mit C_e die gewohnten Umweltgegebenheiten, mit C_i die Bedingungen der Isolation, und führt aus: 'Ist der Wechsel von C_e zu C_i relativ mäßig, von kurzer Dauer oder leicht beendbar, wird (a) das ganze System versuchen seine gewohnte $A_e B_e C_e$ -Kompatibilität aufrechtzuerhalten. Ist dies nicht möglich, werden sich (b) die B-Komponenten verändern, teils unter dem Aspekt der alten A-Komponente, teils unter dem Aspekt der neuen Komponente C_i . Unter diesen Bedingungen werden sich (c) neue B-Schemata und AB-Beziehungen, angemessen an C_i , zu entwickeln versuchen. Wenn die angemessenen B_i -Komponenten jedoch in der Situation nicht benutzbar sind, weil die A, B und C-Komponenten undeutlich und unstrukturiert sind, ist das System als durch 'Streß' gekennzeichnet, und es kann auch zu einer Veränderung der A-Komponente kommen. Unter diesen Bedingungen wird (d) das System vielfältige Bemühungen zeigen, um die Kompatibilität der drei Bereiche herzustellen, auch den Ver-

such, die C_e -Bedingungen wiederherzustellen, für die B-Schemata existieren. Ist jedoch der Wechsel von C_e zu C_i -Bedingungen groß und andauernd und sind die ausgebildeten B_i -Schemata nicht kompatibel, geht die Integrität des Systems verloren' (446/447).

Anhand dieses theoretischen Modells von HAGGARD können wir auch verdeutlichen, wie sich die Bedingungen der Isolation auch aus der A-Komponente heraus entwickeln können. Wir stellten fest, daß Isolation durch den biologischen Zeitfaktor wie im Rahmen des Zeitplans des Individuums - beide verstanden wir bildlich als eine seine Persönlichkeitsentwicklung von Anfang an durchziehende Diagonale - zu jedem Zeitpunkt anhaltend oder temporär auftreten kann. Erkennen wir die Folgen der Isolation ferner als vom Zeitfaktor des Eintritts und der Dauer ihres Bestehens abhängig - MOOG/MOOG verweisen darauf, 'daß je nach dem Grad und der Dauer der Deprivation alle Ausprägungsgrade von Schädigungen entstehen' (54) können - , müssen wir hinsichtlich des kindlichen Autismus, den wir durch die Kategorie Isolation bestimmt ansehen, annehmen, daß sie im Sinne der psychischen Widerspiegelung in den Symptomen des kindlichen Autismus, also auf der Ebene der Handlungen und des Verhaltens, transparent wird. Zeigen Kinder schon in den ersten Lebenstagen und -wochen Auffälligkeiten, die z. B. insbesondere ihre allgemeine Motorik und ihr Verhalten z. B. bei der Nahrungsaufnahme sowie ihren Schlaf-Wach-Rhythmus betreffen, und erscheinen sie besonders leicht erregbar und lassen sich lange nicht beruhigen oder sind sie ganz unauffällig und unerwartet ruhig und zeigen sie z. B. nicht einmal zu den Zeiten, an denen üblicherweise die Nahrung verabreicht wird, eine entsprechende Aktivität, müssen wir annehmen, daß diese uns beobachtbaren Handlungen und Verhalten bereits im Sinne der B-Komponente Verhalten sind, die durch die Bedingung der Isolation definiert wurden, also B_i -Komponenten. Setzen wir einmal voraus, das Kind war von seinen Eltern erwünscht und diese bereiten ihm nach der Geburt die für unseren Kulturkreis üblichen Umweltbedingungen, und setzen wir auch voraus, daß die Geburt ohne schädigende Noxen verlief, kann angenommen werden, daß die Umweltbedingungen eine freundliche und den Säugling akzeptierende Situation darstellen, also die übliche C_e -Komponente repräsentieren. Wir würden dann ein Verhalten im Sinne der B_i -Komponente nicht einer isolierenden

Umwelt (C_i -Komponente) zuschreiben wollen. Also müssen wir davon ausgehen, daß schon die ersten Verhaltensäußerungen des neugeborenen Kindes im Sinne der unbedingten Reflexe während der intrauterinen Phase als ein der A-Komponente, der perzeptiv-operanten Aktivität adäquates Agens aufgebaut wurden, also im Sinne des AB-Systems bei beobachtbaren B_i -Komponenten eine A_i -Komponente vorhanden sein muß, so daß mit der Geburt ein $A_i B_i C_i$ -System vorliegt. Auf der - bildlich gesprochen - die gesamte Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes durchlaufenden Diagonalen (biologischer Zeitfaktor - Zeitplan) wäre die Bedingung der Isolation, also durch den biologischen Zeitfaktor, schon in der embryonalen und fetalen Entwicklungsphase im Rahmen des Aufbaues der nach PIAGET allen Menschen eigenen, die invarianten Funktionen (Adaptation und Organisation) ermöglichende Struktur nun entweder im Sinne eines strukturellen Defektes anzunehmen, der als A_i - (Kausal) Komponente eine dysjunktive perzeptiv-operante Aktivität einleitet oder aber im Sinne einer Beeinträchtigung der Funktionssysteme der perzeptiv-operanten Aktivität zu sehen ist, die einen strukturellen Defekt nicht zwingend voraussetzt. Ob nun ein struktureller Defekt oder eine Beeinträchtigung der Funktionssysteme vorliegt, baut die Wahrnehmungstätigkeit, die als Rezeptor-Effektor-System in sich zwar stringent, aber auf der Basis der entsprechenden funktionalen Beeinträchtigung arbeitet - auch wenn sich diese aus einem strukturellen Defekt ergäbe -, die B-Komponente, die sich in einem so frühen Entwicklungsstadium erst einmal im Sinne der unbedingten Reflexe darstellt, dann jedoch als die beschriebene B_i -Komponente auf. Indiesem Falle der Beeinträchtigung ausschließlich der Funktionssysteme würden wir vergebens nach irgendwelchen organologisch-pathogenen Faktoren suchen, sondern nur nach Feststellungen der B_i -Komponente auf die A_i -Komponente schließen können. Diese Zusammenhänge können ein sehr frühes Inerscheintreten des kindlichen Autismus erklären.

Nun ist aber selbst für die intrauterine Lebensphase die Bedeutung von C-Komponenten nicht zu negieren. Schwangere Frauen berichten von vielen Zusammenhängen stimulierender Art und Reaktionen des Feten, so z. B., daß sie während des Besuches eines Konzerts besonders heftige Bewegungen des Feten bemerkten. Die

für die unmittelbar nachgeburtliche Lebensphase angenommene C_e -Komponente besteht als C-Komponente auch schon während der Schwangerschaft der werdenden Mutter und ist am Aufbau des A_1B_1 -Systems des Kindes beteiligt, so daß das $A_1B_1C_e$ -System auch schon für die intrauterine Lebensphase angenommen werden muß, ganz abgesehen von der Bedeutung des mütterlichen Organismus als C_e -Komponente für die Entwicklung der Leibesfrucht überhaupt. Das $A_1B_1C_e$ -System ist jedoch weitgehend inkompatibel. Zwar kann eine relative Anpassung des Organismus sowohl intrauterin als auch unmittelbar und nach der Geburt an die C-Komponenten geleistet werden, doch muß, wie wir darlegten, auch dann mit erheblichen Folgen der Isolation gerechnet werden. Ferner ist zu berücksichtigen, daß für das betroffene Individuum, im Gegensatz zu unserer Einschätzung seiner Umweltbedingungen, die C_e -Komponente den Stellenwert einer neutralen bzw. einer C_i -Komponente haben kann, da die C_e -Komponente zu den A_1B_1 -Komponenten inkompatibel ist. So machen auch MOOG/MOOG darauf aufmerksam, 'daß berücksichtigt werden muß, unter welchen Umständen eine bestimmte Stimulation den Organismus erreicht' (66).

In dem hier beschriebenen Falle würden nach der Geburt - von der Umwelt her gesehen - völlig 'normale' C_e -Stimulationen auf das Kind einwirken. Diese treffen jedoch auf ein A_1B_1 -System. Unter diesen Bedingungen (der Isolation) könnte diese vom Kind nicht aufgenommen oder in Relation zu seinem spezifischen A_1B_1 -System wie folgt als eine C_i -Komponente wirken. Für den Fall, daß die C_e -Komponente derart inkompatibel wäre, daß sie nicht aufgenommen werden kann, wäre ihre Wirkung jedoch nicht neutral. Sie würde insofern eine isolierende Bedingung (C_i -Komponente) darstellen, als eine sensorische Deprivation des betroffenen Kindes eintritt. Ist die C_e -Komponente derart inkompatibel, daß sie zwar aufgenommen werden kann, aber das Sinnessystem des Kindes überbelastet oder im Sinne einer widersprüchlichen Reizinformation zur Irritation führt, wäre ihr Stellenwert wiederum der einer C_i -Komponente und die bestehenden Umweltbedingungen für das Kind die der Isolation. Das erlaubt schon hier den deutlichen Hinweis darauf, daß es schlechthin die optimalen Umweltbedingungen für Kinder mit A_1B_1 -Komponenten, die als autistisch in Erscheinung treten werden, nicht gibt und daß optimale Umweltbedingungen, die also in Relation zum A_1B_1 -System

nicht die Bedingung der Isolation setzen, auch nicht unbedingt im Rahmen der üblicherweise als optimal für die Kinderaufzucht eingeschätzten Umweltbedingungen liegen müssen. Das besagt aber auch, daß Eltern späterhin autistischer Kinder nicht so zwangsläufig, wie dies manche Autoren glauben machen, schizoide Charaktere oder von besonderer Intellektualität zu sein brauchen. Autismus bedarf unter dem Blickwinkel bestehender gesellschaftlich-kultureller und erziehungswissenschaftlich-psychologischer Normen und Einschätzungen keiner als pathogen zu beurteilenden Umwelt, damit er in Erscheinung tritt. Diese 'normale' Umwelt (C_e -Komponente) ist unter den Bedingungen des A_1B_1 -Systems, also aus der Sicht des betroffenen Kindes, in jedem Fall pathogen in Richtung Isolation - wie oben herausgestellt - selbst dann, wenn sie nicht angeeignet werden kann, weil die Folge davon eine sensorische Deprivation wäre. Dies hat weitreichende Konsequenzen für allgemeinpädagogische oder/und speziell therapeutische Maßnahmen, besonders auch für verhaltenstherapeutische, die darzulegen einer weiterführenden Arbeit vorbehalten bleiben müssen.

Das bedeutet, daß die beschriebene B_1 -Komponente von Anfang an, also auch schon in der vorgeburtlichen, besonders aber in der nachgeburtlichen Lebensphase, Resultat nicht nur der A_1 -Komponente, sondern des inkompatiblen A_1C_e -Systems ist. Das zeigt erneut, welch unbedeutender Stellenwert selbst einem eruierbaren Defekt struktureller Art zukommt. Er ist im Grunde für den Entwicklungsprozeß des Individuums eine virtuelle Größe, die sich nur im Bedingungs- und Beziehungsgeflecht der ABC-Komponenten niederschlagen kann, mithin eine **Beeinträchtigung** und als Defekt zu keinem Zeitpunkt für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes relevant. Relevant sind jedoch die AC-Komponenten im Sinne der sich aus ihrem Bedingungsgefüge aufbauenden Handlungen und Verhalten des Individuums. Eine entsprechende Aneignung der Bedingungen der Isolation ist somit von Anfang der Persönlichkeitsentwicklung an gegeben. Nun sind wir allerdings bis erste B_1 -Komponenten in Erscheinung treten nur dazu in der Lage, optimale C_e -Komponenten anzubieten. Daß allerdings für ein Individuum weder während der Schwangerschaft noch während und nach der Geburt aus heutiger Sicht optimale C_e -Komponenten bestehen, wissen wir alle. Die an anderer Stelle aufgezeigte Relation, wieviel

Kinder vor Behinderung bewahrt werden könnten, wenn die heute möglichen Maßnahmen der Vorsorge, der Früherkennung und Frühbehandlung eingesetzt würden, zeigt hinreichend, wie durch die gesellschaftliche Vorenthaltung dieser Möglichkeiten (und das besonders für bestimmte gesellschaftliche Schichten) systematisch C_i -Bedingungen (in Relation zu möglicherweise bestehenden A_i -Komponenten, aber auch zu A_e -Komponenten) geschaffen werden und verantwortet werden müssen, die 15 000 Kinder behindert werden lassen, wo es allenfalls 5 000 in diesem Umfang und Grad sein müßten und 5 000 weit weniger beeinträchtigt wären ⁹⁰). Wenn JANTZEN (1976) schreibt, *"Ergeben sich somit Rehabilitationsmöglichkeiten konkreter geschädigter Individuen aus der Entwicklung der Produktivkräfte, so ist die Realisierung dieser Möglichkeit unmittelbar abhängig von den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen, insbesondere den Produktions- (und Klassen-) verhältnissen."* (433), wird deutlich, wie sehr das Phantom eines organischen Defektes noch immer zur Rechtfertigung unterlassener gesellschaftlicher Möglichkeiten und damit zur Verschleierung der tatsächlichen Situation Behinderter oder von Behinderung bedrohter Kinder herangezogen wird, auch in bezug auf autistische Kinder. Wir hätten also, zumindest ab dem frühesten Zeitpunkt der Feststellung der B_i -Komponente, die Möglichkeit, solche C-Komponenten in das Beziehungsverhältnis des Individuums mit seiner Umwelt einzubringen, die relativ kompatibel mit den A_i -Komponenten und dem $A_i B_i$ -System sind, so daß eine verstärkte Ausbildung weiterer B_i -Komponenten nicht erfolgt und die A_i -Komponente in Richtung auf eine A_e -Komponente modifiziert werden kann. Wie infolge eines ABC_i -Systems durch die bestehenden Umweltbedingungen (C_i) im Sinne der relativen Adaptation des Individuums an die Bedingungen der Isolation B_i -Komponenten ausgebildet werden, die sowohl zu den A_e als auch zu den C_i -Komponenten relativ kompatibel sind, können sich jedoch auch die A_e -Komponenten in Richtung auf A_i verändern, wenn - wie schon festgestellt - die B_i -Komponenten eine Adaptation an die isolierenden Bedingungen nur unzureichend oder gar nicht erlauben. Das bedeutet, daß sich die Bedingungen der Isolation - sei dies im Sinne von A_i oder C_i -Komponenten, oder beider - von Anfang an selbst reproduzieren. Es kommt durch die C_i -Komponente zur Ausbildung einer A_i -Komponente

oder zu deren Verstärkung, auch wenn eine ursprüngliche C_e -Komponente durch eine A_i -Komponente und die $B_i C_e$ -Inkompatibilität die Bedeutung einer C_i -Komponente im Beziehungsgefüge der ABC-Komponenten erhielt. Die A_i -Komponente umschließt folglich nicht nur die originäre Beeinträchtigung ($A_i B_i$ -System), sondern auch die Rückwirkung der C-Komponente im Sinne des AC-Systems auf die A-Komponente. Wir bezeichnen sie im Sinne der Reproduktion der isolierenden Bedingung als A_{ii} -Komponente. Durch entsprechende C-Komponenten kann aber auch die Ausbildung weiterer B_i -Komponenten (diese wären dann analog B_{ii} -Komponenten), deren Verstärkung sowie die Verstärkung oder weitere Ausbildung von A_i -Komponenten (im Sinne der A_{ii} -Komponenten) vermieden werden, selbst wenn diese schon als $A_i B_i$ -System mit der Geburt vorliegen. Zumindest wäre zu versuchen, diese in Richtung auf A_e und B_e -Komponenten zu verändern. Solche C-Komponenten, die dies zu leisten vermögen, wollen wir C_{i-n} -Komponenten nennen (i, weil sie zum $A_i B_i$ -System relativ kompatibel sein müssen, um nicht die Verstärkung dieses Systems zu innovieren; n, weil sie auf eine Veränderung des $A_i B_i$ -Systems im Sinne einer Normalisierung ($A_e B_e C_e$) abzielen). Das $A_i B_i C_{i-n}$ -System könnte also ein $A_{i-n} B_{i-n} C_{i-n}$ -System bedingen und - je nach den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten - ein $A_e B_e C_e$ -System herstellen, mithin Behinderung vermeiden oder ausblenden. Darin sehen wir den Vorgang echter Kompensation, den eine Behindertenpädagogik auf der Basis eines erziehungswissenschaftlich-gesellschaftswissenschaftlichen Verständnisses von Behinderung - und hier des kindlichen Autismus - zu leisten hat und auch zu leisten vermag, wenn ihr die Bedingungen dazu nicht wiederum gesellschaftlich vorenthalten werden, was heute noch überwiegend durch katastrophale personelle (bes. Ausbildungs-) Bedingungen und geringe finanziell-materielle Möglichkeiten der Fall ist.

Wir brauchen an dieser Stelle unter Verweis auf die Ausführungen zur Wahrnehmungstätigkeit autistischer Kinder nicht darauf einzugehen, wie die hier im Sinne des ABC-Systems dargestellte Kompensation eingetretener oder die Vermeidung drohender Behinderung innerorganismisch (im Sinne der Organisation) und außerorganismisch (im Sinne der assimilativ-akkommodativen Adaptation) verifiziert wird. Erfolgt diese Kompensation

nicht, wird sich die im $A_i B_i C_e$ -System noch als C_e -Komponente bestehende Umweltbedingung, die durch $A_i B_i$ -Komponenten für das Subjekt bereits die Bedeutung einer isolierenden Bedingung hat, weiter in Richtung auf C_i entwickeln. Wir können uns leicht vorstellen, daß die inadäquate Beantwortung der von den Eltern eines Kindes ausgesendeten Reize durch das Kind die Eltern ihrerseits dazu veranlassen wird, ihre erzieherische Haltung und Einstellung zum Kind zu verändern. Die Sorge, das Kind falsch zu behandeln, bis hin zu Schuldgefühlen oder der Ablehnung des Kindes durch die Eltern wird dann neue, isolierende Umweltbedingungen (C_{i-i}) für das Kind bedeuten, die wiederum bis auf die A-Komponente zurückwirken. Die für ein autistisches Kind angenommene originäre Beeinträchtigung ($A_i B_i C_e$) reproduziert sich nun nicht nur ($A_i B_i C_{(e)i} \rightarrow A_{ii} B_i C_i$), sondern wird zusätzlich auch durch die sich zunehmend aufbauenden isolierenden Bedingungen produziert ($A_{ii} B_i C_i / A_{iii} B_i C_{i-i} / A_{iiii} B_i C_{i-ii}$ usw.) Hinzu kommt nun das Bemühen des Individuums unter Ausbildung von B_i -Bedingung (B_{i_i}) sich C-Bedingung zu schaffen, die den $A_i B_i$ -Komponenten relativ kompatibel sind. Dies können aber nur wiederum C_i -Bedingungen (C_{i_i}) sein. Damit sichert sich der Organismus das Überleben. Reproduzierte (A_{ii}), produzierte ($A_{ii} \leftarrow C_{i-i}$) und selbst hergestellte Bedingung der Isolation ($A_{ii} \rightarrow B_{ii} \leftrightarrow C_{i-i}$) machen die Gesamtsituation (und in dieser die Persönlichkeitsentwicklung) des Individuums aus. Es ist die des autistischen Kindes. Auf der Basis dysjunktiver Wahrnehmungstätigkeit baut selbst hergestellte und durch die Bedingung der Umwelt geschaffene oder nicht vermiedene Isolation eine B_i -Komponente auf, die wir als die Symptomatik des Autismus-Syndroms klassifizieren. Was wir an diesen Kindern autistisch nennen, ist ihr Bemühen zu einer Umwelt, die ihren $A_i B_i$ -Komponenten inkompatibel ist, ein Beziehungsverhältnis aufrechtzuerhalten, das ihre Existenz relativ sichert, wenn wir die A_i -Beeinträchtigung und deren Reproduktion und Produktion nicht von Anfang an durch entsprechende Maßnahmen (C_{i-n} -Komponenten) zu vermeiden und den Aufbau zusätzlich isolierender Umweltbedingungen zu verhindern suchen. Sowohl die sogenannte 'autistische Abkapselung' von der Umwelt als auch das Bestreben nach Gleichhaltung der dinglichen Umwelt haben wir als eine aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt

zum Zweck der Herstellung relativ kompatibler C-Komponenten zu werten, nicht aber als einen 'Autismus'.

Isolation entsteht also in dem Maße, in dem die Bedingungen, unter denen die Wahrnehmungstätigkeit erfolgen muß, dieser nicht adäquat sind. Die daraus entstehenden Konsequenzen für das Verhalten des betroffenen Individuums müssen als die Folgen der Isolation betrachtet und können nicht als die Konsequenz eines den Bedingungen nicht entsprechenden Sinnessystems angesehen werden. Wir müssen annehmen, daß selbst unter Voraussetzung einer Beeinträchtigung der Funktionabilität der Wahrnehmungstätigkeit (auch wenn diese durch einen strukturellen Defekt im Sinne einer Kausalkomponente eingeleitet sein könnte) die Möglichkeit besteht, die Umwelt- (Lebens-) Bedingungen so zugestalten, daß die Aneignung von Welt in einem gewissen Umfang möglich wird, ohne daß das Wahrnehmungssystem weiter depriviert, überflutet oder irritiert wird, wodurch sich eine annähernd adäquate Wahrnehmungstätigkeit entwickeln kann. Ein möglicher, aber in bezug auf den kindlichen Autismus nicht notwendiger Defekt im die Wahrnehmungstätigkeit ermöglichenden und durch sie wiederum aufgebauten neurologischen System ist und bleibt, wie das schon ausgeführt wurde, in seiner Relevanz praktisch bedeutungslos, außer er könnte z. B. operativ oder durch andere medizinische Indikationen direkt angegangen werden. Die Beeinträchtigung der Funktion der Wahrnehmungstätigkeit setzt im Sinne der A_1 -Komponente die Bedingung der Isolation. Der Defekt ist also nur über die auf ihn zurückweisende Beeinträchtigung relevant, nicht an sich. Insofern aber, als die Beeinträchtigung der A-Komponente von Anfang an im Sinne des ABC-Systems in eine entsprechende B-Komponente überführt wird, die mit der Geburt auf eine personale Umwelt trifft und durch diese beantwortet wird (z. B. schon im Rahmen des Aufbaues bedingter Reflexe auf der Basis der Bestätigung der bedingten Stimulationen durch unbedingte Reflexe), wird die Beeinträchtigung des Kindes in einem das BC-System ausmachenden Beziehungsgefüge, das nur noch über die C-Komponente modifiziert werden kann, offensichtlich, am deutlichsten in den das Beziehungsgefüge des BC-Systems tragenden personalen Bezügen. Damit besteht aber die Bedingung der Isolation für das betroffene Kind in Form einer diffusen, irritierenden, damit chaotisierenden und deprivierenden, inkompatiblen Umwelt, auch wenn Eltern und Er-

zieher beteuern, alles getan und das Kind wirklich geliebt zu haben. Sie bleiben zwar glaubhaft; pädagogisch haben sie aber durch ein eng dem Regelsystem $A_e B_e$ adäquates Erziehungsbemühen das Kind der Bedingung der Isolation nicht entheben können. Unter diesem Aspekt einer nur durch die Umwelt möglichen Kompensation bei bestehenden $A_i B_i$ -Komponenten scheint uns selbst JANTZEN (z. B. 1976) dem Defekt, auch wenn er ihn nur als eine Kausalkomponente sieht, viel zu viel Bedeutung einzuräumen. Behindertenpädagogisch relevant ist - auch in der Begriffsbildung von JANTZEN (1976) - erst - und nur - die 'Beeinträchtigung' und 'Störung' (432/433).

Das Vorliegen einer Hirnschädigung bei einem autistischen Kind modifiziert und kompliziert die Beeinträchtigung zusätzlich im Sinne weiterer isolierender Komponenten (A_{Hi}). Für die Behindertenpädagogen hat selbst ein nachweisbarer Defekt (z. B. eine Hirnschädigung) nur insofern Bedeutung, als daß wir durch das Wissen um einen Defekt und seine Struktur noch bessere (pädagogische) Umweltbedingungen für das betroffene Individuum schaffen und damit die Chance des Aufbaues kompensatorischer Systeme erhöhen können.

In den Erkenntnissen, die wir aus dieser in ihren Basisvollzügen dargelegten Theorie der Bedingungsverhältnisse der Isolation gewinnen, sehen wir auch die Basis des Aufbaues einer Pädagogik der autistischen Kinder. Sie verweisen uns auf die von WYGOTSKI (1975) geforderte Sozialerziehung und ermöglichen uns den Verzicht darauf, diese Kinder als defektiv einzuschätzen. Darin sehen wir einen Ansatz, das Wort selbst, ein 'wahrhaftes Zeichen für unseren eigenen Defekt', endgültig verschwinden zu lassen.

Die Gesamtsituation der autistischen Kinder stellt sich auf der Basis dysjunktiver Wahrnehmungstätigkeit entsprechend des jeweiligen Standes der Persönlichkeitsentwicklung im Spiegel der aufgezeigten Theorie wie folgt dar:

- (1) Ausgangssituation eines späterhin autistisch in Erscheinung tretenden Kindes unter (entsprechend der äußeren Einschätzung) 'üblicher Umweltbedingung': $A_i B_i C_e$

- (2) Wirkung der Umwelt durch das $A_i B_i$ -System:

$$A_i B_i C_e \Rightarrow A_i B_i C_{(e) i} \Rightarrow A_i B_i C_i$$

- (3) Eintritt des Isolationsstreß durch Inkompatibilität des

$$B_i C_i \text{-Systems: } A_i B_i C_i \Rightarrow A_i B_i \not\leftrightarrow C_i$$

- (4) Veränderung der Einstellungen und Haltungen der personalen Umwelt durch die Reaktionen des Kindes auf den Isolationsstreß (erste Ebene der Produktion von Isolation von außen):

$$A_i B_i \not\leftrightarrow C_i \Leftrightarrow A_i B_i \not\leftrightarrow C_{i-i}$$

- (5) Reproduktion der Bedingung der Isolation:

$$A_i B_i \not\leftrightarrow C_{i-i} \Rightarrow A_{ii} B_i \not\leftrightarrow C_{i-i}$$

- (6) Produktion der Bedingung der Isolation:

$$A_{ii} B_i \not\leftrightarrow C_{i-i} \Rightarrow A_{iii} \rightarrow B_{ii} \not\leftrightarrow C_{i-i}$$

- (7) Herstellung der Bedingung der Isolation (zur Vermeidung totaler Inkompatibilität (= Zusammenbruch) des Systems: Autokompensation im Sinne der Stabilisierung des unter Isolationsbedingungen stehenden Systems):

$$A_{iii} \rightarrow B_{ii} \not\leftrightarrow C_{i-i} \Rightarrow A_{iii} \rightarrow B_{ii_i} \not\leftrightarrow C_{i-i_i}$$

- (8) Gesamtsituation:

$$A_{iii} \rightarrow B_{ii_i} \not\leftrightarrow C_{i-i_i} / \dots / i_i i_i \dots$$

Haben wir hier die Diskussion der Problematik auch auf einem allgemeinen Niveau geführt, bezeichnet dennoch jede Aussage die Situation des autistischen Kindes. Wir liegen mit unserer Darstellung der Problematik noch vor jenen in der Ontogenese der autistischen Kinder vor allem von der Psychologie primär untersuchten Bereiche schon hoch koordinierter und intermodal gesteuerter Motorik, der Intelligenz, des Denkens, der Sprache u. a. Die Mehrzahl aller Untersuchungen zum Problem des kindlichen Autismus macht Aussagen zu Problemen, die schon auf einem so spezifischen und fortgeschrittenen Niveau der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder liegen, daß sie zu grundsätzlichen Problemen nach unserer Aussicht kaum noch Aussagen machen können, für die Erfassung der Gesamtsituation des autisti-

schen Kindes und des Werdens seiner Persönlichkeit also weitgehend wertlos sind. Das bedeutet keine Abqualifikation dieser z. T. sehr beachtlichen Untersuchungen, wohl aber einen Hinweis auf ihren Stellenwert als Beiträge zur Klärung von Detailfragen, die unerlässlich sind, deren Ergebnisse aber ohne die Klärung der grundsätzlichen Fragen nicht eingeordnet und verstanden und damit nicht zum Anstoß werden können, eine entsprechende Pädagogik zu entwerfen. Diese Untersuchungen setzen häufig auf der Ebene der psychologischen Bereiche (Denken, Sprechen usw.) an und stellen die dazu eruierten Fakten zu anderen 'Persönlichkeitsmerkmalen' der Versuchspersonen in Beziehung oder vergleichen erhobene Werte mit der Altersnorm nicht autistischer, geistigbehinderter, psychotischer oder anderer Kinder, was nur eine quantitative, aber nie eine inhaltliche Aussage zum Problem zuläßt; oder aber man widmet sich scheinbar der Erforschung der Usachen und erklärt aus auffindbaren oder vermuteten organischen Defekten die Behinderung. Die im ersten Teil der Arbeit an diesem Vorhaben geübte Kritik bekommt erst aus der Perspektive dieses Standes der Diskussion der Problematik ihren vollen Stellenwert. Die Arbeit von WURST (1976) stellt eine repräsentative Übersicht über Untersuchungen der genannten Art und Perspektivität dar. Eine Behindertenpädagogik, die in dieser und vergleichbaren Arbeiten ihre Basis sieht, bleibt kompensatorisch im übelsten Sinne dieses heute so abgedroschenen Begriffes, indem sie auf der Basis der als Defizit eruierten Fähigkeiten der Kinder diese allenfalls zu verbessern, nicht vorhandene, aber erwünschte Verhalten anzutrainieren oder unerwünschte unter Kontrolle zu bringen trachtet, was in der isoliert betriebenen Verhaltenstherapie mit autistischen Kindern heute geradezu Karriere macht. Wir müssen wiederholt darauf verweisen, daß nicht die bisher untersuchten oder vermuteten Defekte die Gesamtsituation des autistischen Kindes ausmachen, sondern seine Isolation. Die Verhalten der autistischen Kinder, die uns vor Fragen und Probleme stellen, wie wir sie vergleichbar in dieser Massivität bei keiner Gruppe von Kindern mit anderen Behinderungen finden, sind als Ergebnisse einer Aneignungstätigkeit unter den Bedingungen von Isolation und als ein optimales Ergebnis ihres Bemühens um Adaptation unter den gegebenen Bedingungen zu ver-

stehen. Unter Einbezug der Interaktionsprozesse lebendiger Organismen untereinander wird die Komplexität dieser Bedingung im Ansatz erkennbar. Werden autistische Kinder in der Literatur auch nur, um einen Eindruck von ihrem 'Wesen' zu vermitteln, als Kinder von anderen Planeten usw. bezeichnet, kennzeichnet jedoch gerade diese Ideologie vom Kind vom fremden Stern in doppelter Weise die Negation der Bedeutung der Bedingung, unter denen seine Aneignungstätigkeit sich vollziehen muß. Zum einen dadurch, daß man mit diesem Bild ausdrückt, daß sie mit 'unserer Welt' gar nichts anfangen können und zu tun haben, weshalb man spezifische Umweltbedingungen an ihrer Persönlichkeitsentwicklung kaum für beteiligt hält und weitgehend nur annimmt, daß sie vor 'unserer Welt' flüchten, und zum anderen verleugnen gerade diese Annahmen die Tatsache, daß diese Kinder doch tatsächlich nicht von außerirdischen Wesen stammen, sondern auf der Basis ihrer Wahrnehmungstätigkeit durch die Aneignung ihrer je spezifischen Welt zu dem geworden sind, was sie uns als von einer anderen Welt kommend bezeichnen läßt. Die Bedeutung der Umwelt wird für ihre Aneignungstätigkeit weitgehend negiert. Die Folge ist die Rückverweisung sowohl der Ursachen als auch der Folgen von Behinderung als Problem des Individuums in einer sehr greifbaren Form. WLASSOWA (1976) führt aus: *"An und für sich bestimmt die Existenz einer primären Pathologie in der Mehrzahl der Defektarten noch nicht die Schwere der anomalen Entwicklung im voraus. Sie ist noch nicht verhängnisvoll für das Schicksal des Kindes. Der Einfluß des Defektes auf die kindliche Entwicklung wird danach bemessen, inwieweit es durch die modernen korrektiven Mittel gelingt, die für das Kind mögliche Kommunikation mit der Umwelt zu sichern; denn am Anfang einer anomalen Entwicklung stehen unterschiedliche Störungen im Erkennen der Realität und der sozialen Beziehungen, d. h., es sind die Bedingungen gestört, die sowohl für die Entwicklung des normalen als auch des anomalen Kindes entscheidend sind."* (15/16)

Die Betrachtung der Gesamtsituation des autistischen Kindes verweist darauf, daß sowohl die in ihm (A_1 -Komponente) als die in der Umwelt zu sehenden Bedingungen (C_1 -Komponente) unter dem Aspekt der Wahrnehmungstätigkeit und damit seiner

Persönlichkeitsentwicklung im Funktionalen, d. h. im Hinblick auf die Ausbildung der B-Komponente, identisch sind. Bei keiner anderen in der Behindertenpädagogik zu diskutierenden Problematik tritt dies derart deutlich in Erscheinung wie in bezug auf das autistische Kind. Der Ausfall eines Sinnesrezeptors, der spezifischen Reizleitung oder der zentralen Verarbeitung des entsprechenden Sinnesbereiches, wie z. B. bei blinden oder gehörlosen Kindern, bedingt zwar, was besonders WLASSOWA (1976) und AFFOLTER (1972, 1976) nachweisen, in gleicher Weise die Persönlichkeitsentwicklung dieser Kinder, wie dies auch bei autistischen Kindern der Fall ist, doch wird bei Ausfall eines Sinnessystems das gesamte Funktionsgefüge der Wahrnehmungstätigkeit weniger schwer beeinträchtigt und kompensationsfähiger bleiben, als dies unter dem Aspekt der A_1 -Komponente beim autistischen Kind der Fall ist. Unter Hinweis auf die Intermodalitätsleistung, z. B. der Koordination von Hören und Sehen, zeigt AFFOLTER (1972) auf, 'daß eine Hörschädigung auf der ersten Stufe Kompensationsleistungen im Visuellen bewirkt, dieser Effekt jedoch auf der zweiten und dritten Stufe wieder verschwindet und der Hörverlust eher visuelle Minderleistungen zu verursachen scheint' (102). Unter Bezug auf PIAGET und einige experimentelle Untersuchungen an hörenden und hörgeschädigten Kindern weist AFFOLTER nach, daß nicht nur visuelle, sondern auch auditive Prozesse einer Entwicklung unterliegen, die sich über 10 Jahre erstreckt. Sie benennt drei Stufen dieser Entwicklung. Die erste, 'modalitätsspezifische Stufe' umfaßt die Entwicklung innerhalb eines Sinnesgebietes, unabhängig von anderen Sinnesgebieten, so daß modalitätsspezifische Schemata erworben werden können', die 'Intermodalitätsstufe', die zweite, charakterisiert den Beginn des 'Austausches von Informationen zwischen den Sinnesbereichen, nachdem auf jedem Sinnesgebiet eine kritische Menge an Schemata erworben sind', während die dritte, die 'Serialstufe', die Organisation im Sinne der Integration aller eintreffenden Reize und deren Umsetzung in motorische Antwortverhalten bewirkt (100/101). Die Beeinträchtigung des Sinnessystems kann also auf jeder der drei Stufen erfolgen und durch eine periphere Störung des Rezeptorsystems oder eine zentrale Beeinträchtigung der Reiz-

verarbeitung verursacht sein. Allgemein gesehen haben wir es also auch bei Ausfall eines Sinnessystems wieder mit dem Ausfall oder der Reduktion des sensorischen Input eines Sinnes-Kanales zu tun, mithin mit einer sensorischen Deprivation. Für die Persönlichkeitsentwicklung der betroffenen Kinder gilt auch hier, daß die Umwelt, nun aber nicht total, sondern nur im Bereich einer Sinnesfähigkeit als C_i -Komponente mit den entsprechenden Isolationsfolgen in Erscheinung tritt. Das wird auch deutlich, wenn HOLZKAMP (1975) unter Hinweis auf MARX darlegt, 'daß die Bildung der 5 Sinne das Ergebnis der ganzen bisherigen Weltgeschichte sind und wo diese Bildung vereinseitigt oder verkümmert ist, der Mensch schon durch die Verarmung seines elementaren sinnlichen Zuganges zur gegenständig bedeutungsvollen Lebenswirklichkeit hinter den auf der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungsstufe gegebenen Möglichkeiten der Lebensentfaltung und Lebensgestaltung zurückbleibt' (283/284). Entsprechend bedeutet der Ausfall eines Sinnessystems, daß die Wahrnehmungsorganisation im Sinne der zweiten und besonders der dritten Stufe nie zu einer optimalen Ausschöpfung der vorhandenen sensorischen Informationen kommen und damit nicht die Beschaffenheit der ganzen Wirklichkeit abbilden kann, weil schon der sinnliche Zugang zu den entsprechenden Aspekten der Wirklichkeit, seien sie nun die des Lichtes oder des Schalles, versperrt bleibt.

Die Isolation durch den Ausfall eines Sinnessystems, besonders wenn dieser peripherer Art ist, kann auf der Basis des vorliegenden Bedürfnisses nach Eindrücken im Sinne eines selbständig motivierten Strebens nach Meisterung der Umwelt jedoch aktiv kompensiert werden, wie AFFOLTER dies für die erste Stufe der Entwicklung der Wahrnehmung betont. Sie schreibt: *"Ein peripher geschädigtes Kind ist über ein nicht geschädigtes Sinnesgebiet normal, oder sogar besser als normal ansprechbar. Es kann kompensieren."* (103) Das bedeutet, daß durch die Ausbildung einer der spezifischen Isolation entsprechenden, aber auch der A_e -Komponente kompatiblen B-Komponente ein kompatibles ABC-System erhalten bleibt und durch entsprechende unterstützende Maßnahmen der Umwelt die Streßreaktion, die die A-Komponente in Richtung einer A_i -Komponente verändern würde, vermieden werden kann, so daß die B-Komponente eine relative Adaptation auch an die vorliegenden Bedingungen

der Isolation durch ein Sinnessystem zu leisten vermag.

Bei zentralen Beeinträchtigungen der Aufnahmefunktionen nähern wir uns wieder der Situation des autistischen Kindes an. Dennoch würden wir die von AFFOLGER auch 1976 beschriebene und zur Erklärung des kindlichen Autismus herangezogene Störung der Intermodalitätsstufe als unvollständiges, nur Teilfunktionen erklärendes Modell einschätzen. Bei der Störung der Intermodalitätsstufe wäre, wie AFFOLGER ausweist, die serielle und sequentielle Integration der Reize gestört. Der zentral bedingte Ausfall eines Sinnessystems wirkt sich entsprechend auf andere Sinnesbereiche aus, auch auf den 'tastföhlkinaesthetischen', wie AFFOLTER (1972) darlegt. Die Isolation der betroffenen Kinder wird dadurch höhergradig, und trotz einer üblichen C_e -Komponente würde, ohne spezifische Maßnahmen von seiten der Umwelt, der Isolationsstreß durch die Inkompatibilität der B_i -Komponente mit der $C_{(e)i}$ -Komponente im Adaptationsprozeß kaum vermeidbar sein. Das bedeutet, daß auch in diesem Fall der Aufbau der A_i -Komponente und mit hin eine dysjunktive sensorisch-operante Aktivität der Wahrnehmung erfolgen kann, so daß durch eine zentrale Störung eines Sinnessystems und dessen serielle Verkoppelung mit anderen Sinnesbereichen B_i -Komponenten aufgebaut werden, die sich kaum noch von denen autistischer Kinder unterscheiden. (Seit wenigen Wochen arbeiten wir in unserer Schule mit einem Jungen, dessen Gesamtsituation durch diese Ausführungen eine Erklärung finden können.) Dennoch hätten wir hier im Gegensatz zu autistischen Kindern festzuhalten, daß in den meisten Fällen nicht von Anfang an eine A_i -Komponente auf der Basis des biologischen Zeitfaktors angenommen werden muß, ein Unterschied zum Autismus-Problem und dem zentral bedingten Ausfall eines Sinnessystems, also im Zeitfaktor (Zeitplan), besteht.

Gerade die Beeinträchtigung oder der Ausfall der sogenannten Fernsinne (optisch/akustisch) gewinnen ihre große Bedeutung erst in der nachgeburtlichen Lebensphase. Da sie dann mehr als 2/3 des Anteils des exterozeptiven sensorischen Stimulationsanteiles stellen, bedeutet ihre Beeinträchtigung oder ihr Ausfall die Bedingung einer entsprechenden Isolation. Aus der besonderen Bedeutung der Fernsinne in der postnatalen Lebensphase erklärt sich zum Teil auch die in Untersuchungen über die Wahrnehmung autistischer Kinder immer wieder festgestell-

te besondere Gestörtheit der Fernsinne gegenüber den sogenannten Nahsinnen. Dazu muß aber ergänzend festgestellt werden, daß sowohl akustische als optische Wahrnehmungen sozusagen nicht fühlbar, nicht greifbar sind. Optische und akustische Stimuli verknüpfen sich schon in der ungestörten Wahrnehmung kaum mit propriozeptiven oder kinästhetisch-taktilen Reizen. Das optische und akustische System ist also von Körperempfindungen relativ isoliert; das optische mehr als das akustische. So hört man z. B. das Heulen des Windes und spürt den Luftstrom. Bei optischen Stimulationen sind solche Verknüpfungen noch seltener und schwieriger. In Anbetracht der dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit autistischer Kinder erscheint es deshalb kaum verwunderlich, daß die Aneignung der objektiven Realität über die Fernsinne weit mehr beeinträchtigt ist als die durch die Nah- und Körpersinne. Dies wirkt sich vor allem auch auf die Ausbildung sozialer Affinitäten aus, zumal schon der Säugling - das Kleinkind noch weit mehr - seine personale Umwelt weitgehend nur optisch und akustisch erfahren kann. Diese Problematik hat weitreichende Konsequenzen gerade für den Aufbau der symptomatisch als 'Autismus' und 'soziale Insuffizienz' beurteilten Verhalten der Kinder. Im Zusammenhang mit den schon dargelegten Bedingungen der Gesamtaktivität autistischer Kinder stellen die eruierten, auffälligen Minderleistungen im Fern-Sinnessystem keine spezielle oder zusätzliche Beeinträchtigung dar. Die Projektion der dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit auf die den Sinnessystemen entsprechenden Rindenfelder der Großhirnrinde in Kombination mit der Schwierigkeit der Identifikation der Stimuli der Fernsinne aufgrund erschwerter und dysjunktiv beeinträchtigter Verknüpfung mit intrasensiblen Stimuli erklärt die Problematik hinreichend. Eine dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit (interozeptiver und exterozeptiver Art) bedingt eine Störung der intermodalen und serialen Stufe der Wahrnehmung. Eine durch den biologischen Zeitfaktor bedingte dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit (A_1 -Komponente) wäre also - um den begonnenen Gedankengang weiterzuführen - von einem durch die Inkompatibilität des BC-Systems (Streß) bedingten Aufbau einer A_1 -Komponente zu unterscheiden.

Unter diesem Aspekt wird die in der Klassifikation des kindlichen Autismus von NISSEN (1971) gemachte Unterscheidung der Kinder, die aufgrund umschriebener Sinnesdefekte und zerebraler Ausfälle, also aufgrund ihrer 'defektbezogenen Isoliertheit' einen "Pseudoautismus" (39) zeigen, von anderen Formen des Autismus verständlich, wenn wir auch diesen Klassifikationsbegriff der Problematik nicht angemessen halten. Entsprechend werden uns auch die von WEBER (1970) beschriebenen 'motorischen Besonderheiten, die sich sowohl bei autistischen wie auch bei blinden und hochgradig sehschwachen Kindern finden' (47) verständlich. Die sowohl von sinnesgeschädigten als auch von autistischen Kindern dargestellten Verhalten sind in gleicher Weise das Produkt der Aneignung der Ergebnisse und der spezifischen Art und Weise der Wahrnehmungstätigkeit unter der Bedingung der Isolation nach Maßgabe des Zeitfaktors. Diese Beispiele verdeutlichen auch, wie eine symptomorientierte Autismusforschung zwar Gemeinsamkeiten oder Differenzen der Erscheinungsbilder von Behinderung feststellen, damit aber nicht unbedingt zum Verständnis der spezifischen Gesamtsituation der betroffenen Kinder gelangen kann. Die im Rahmen unserer Ausführungen unter dem Aspekt des Kulminationspunktes der Einheit des dialektischen Beziehungsverhältnisses von Individuum und Umwelt in der Wahrnehmungstätigkeit dargestellte Persönlichkeitsentwicklung vermag die Gesamtsituation sowohl der autistischen als auch der sinnesgeschädigten Kinder zu erklären. Die hier vorgenommene Betrachtung zeigt auch auf, daß Isolation, die durch den peripher verursachten Ausfall eines Sinnessystems auftritt, in der Regel durch das Bedürfnis der Kinder nach neuen Eindrücken im Sinne eines selbständig motivierten Strebens nach Bewältigung der Umwelt mit entsprechender Hilfe kompensiert werden kann, während Isolation, die durch das Vorliegen einer A_1 -Komponente von Anfang an besteht oder sich durch die Inkompatibilität der $A_e B_1 C_1$ -Komponenten ergibt und auf eine A_1 -Komponente hinwirkt, in der Regel nur von außen kompensiert werden kann. In diesen Fällen von Isolation tritt immer eine Persönlichkeitsentwicklung ein, die wir in Richtung auf ein Autismus-Syndrom klassifizieren würden. Hier kann nur durch die beschriebene C_{1-n} -Komponente im Rahmen der Bemühungen einer Behindertenpädagogik auf eine Veränderung der Persönlichkeitsentwicklung hingewirkt werden. Kinder mit einer A_1 -Komponente - wie sie auch

immer ausgebildet wurde - können die Isolation nicht kompensieren, weil der Isolationsstreß ($B_1 \leftrightarrow C_1$) in Richtung auf eine A_1 -Komponente wirkt, d. h. die gesamte sensorisch-operative Aktivität dysjunktiv verläuft und mithin jedes Bemühen um Kompatibilität des BC-Systems scheitern muß, wenn es ein $B_1 C_e$ -System ist (also die Kompatibilität mit einer 'üblichen' Umwelt anstrebt) oder zur Reproduktion, Produktion und Herstellung von Behinderung führt, wenn es - wie beim autistischen Kind durch die A_1 -Komponente - um ein $B_1 \leftrightarrow C_1$ -System geht. Das Kind wird irritiert und chaotisiert. Durch eine hohe Reizschwelle der Reaktionsnorm des Nervensystems kann es trotz einer Übererregung in seiner Handlungskompetenz gelähmt oder bei einer sehr niedrigen Reaktionsnorm durch die Übererregung überschwemmt werden. Dies wird auch in der Arbeit von MOOG/MOOG (1973) deutlich, wenn sie inbezug auf den Hospitalismus feststellen: *"So mögen sich in der Nähe eines Kinderbettchens zwar viele Schwestern bewegen, das Kind kann sie optisch und akustisch wahrnehmen, und doch bleibt die Stimulation für die Entwicklung des Kindes unzureichend, weil sie keinen Bezug zu seinem Verhalten hat."* (8) Dies charakterisiert auch die Situation der Kinder, die in ihrer Wahrnehmungsorganisation oder durch eine dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit beeinträchtigt sind, und verweist auf die Bedeutung der Signal und Orientierungsfunktion der Wahrnehmung. Durch die periphere Störung eines Rezeptorsystems bleiben diese Funktionen erhalten, was dem Kind selbst die beschriebene Initiative zur Kompensation der Beeinträchtigung erlaubt. Bei allen Kinder, die sich in ihrer Persönlichkeitsentwicklung von einer A_1 -Komponente aus oder auf eine A_1 -Komponente hin entwickeln, wird diese Fähigkeit nicht aufgebaut oder zerstört.

Wir stellten fest, daß der periphere Ausfall eines Rezeptorsystems oder die Störung einer einem Rezeptorsystem zugeordneten Sinnesbahn eine leichtere Form der Beeinträchtigung der Kinder darstellt als eine durch die Beeinträchtigung der Rindenfelder der Großhirnrinde verursachte Isolation und solche im Sinne der Agnosien. Sie sind durch die Kinder nicht zu kompensieren und bergen die Gefahr, vor allem bei einem sehr frühen Eintritt der Beeinträchtigung im Zeitplan, daß eine dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit entwickelt, die Isolation also komplett angeeignet wird. Die Verhalten der betroffenen

Kinder weisen in Richtung auf solche autistischen Kinder. Bei diesen geht die Entwicklung von Anfang an durch die A_i -Komponente unter einer dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit und deren Projektion auf die Rindenfelder der Großhirnrinde vonstatten, ohne daß die Kinder die geringste Chance der Selbstkompensation haben. Im Gegensatz zu DELACATO, der die entwickelten Verhalten autistischer Kinder als 'Selbstheilungsversuch' beschreibt, sind wir der Auffassung, 'daß sich der Mensch ein äußeres Bedingungsgefüge nach seinem inneren Bedingungssystem schafft' (71), wie BECKER, SUHRWEIER und SIELER (1977) betonen, mit der sie (hierzu würden wir DELACATO zustimmen) zwar das System ihrer Beziehungsverhältnisse mit der Umwelt und damit ihre Existenz vor dem Zusammenbruch bewahren, allerdings um den Preis der Herstellung der Isolation ($A_{iii} \longrightarrow B_{ii} \longleftrightarrow C_{i-i_i}$). Das kommt nach unserer Auffassung wesentlich in den als motorische Besonderheiten beschriebenen Verhalten der Kinder und in ihrer engen von Emotionen und Affekten begleiteten und getragenen Fixierung auf einzelne Objekte zum Ausdruck, die in objekthafter Starre - im Gegensatz zur Wandlungsfähigkeit und Agilität des Menschen - relativ 'zeitkonstant' sind und - einmal adaptiert - im fließenden System der Beziehungsverhältnisse (des ABC-Systems) eine Konstante darstellen, die auch unter den erschwerten Bedingungen den Kindern eine relative Umweltorientierung erlauben, während die mit diesen Objekten oder durch andere Manipulationen (Stereotypien - Autismen/Sensorismen) ausgelösten Stimulationen die Deprivation reduzieren bzw., wie wir anzunehmen geneigt sind, eine »bewegte Konstante«, eine in die chaotische, gelähmte oder überschwemmte Dynamik des Beziehungssystems einfließende relativ konstante »Leitinformation« des dynamischen Systems darstellen, wie die Objekte in bezug auf die Umwelt eine relativ konstante »Bezugsinformation« zu haben scheinen. Die zwanghaft-ritualistisch anmutenden Handlungen scheinen sowohl im Sinne der Leit- (Orientierungs-) als auch der Bezugsinformation (Signalfunktion) relevant zu sein. Wie schon an anderer Stelle und unter anderen Gesichtspunkten die Interpretation dieser Verhalten als 'Selbstheilungsversuche' verneint werden mußte, sind sie dies auch unter dem Aspekt der Gesamtsituation der Kinder nicht. Vielmehr sind wir geneigt,

sie als eine »Autokompensation« zu bezeichnen, die eine durch die dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit verunmöglichte Orientierungsfunktion zu schaffen und eine beeinträchtigte Signalfunktion der Wahrnehmung zu verbessern suchen, bei deren Funktionsausfall die Isolation total, d. h. ein lebendiger Organismus nicht mehr lebensfähig wäre, weil sich (z. B. zu Beginn der postnatalen Lebensphase) keine Stimulation an einen unbedingten Reflex binden könnte. Nur durch diese Einbindung in die Handlung erhält die Stimulation ihre Bedeutung. Damit schließt sich auch aus dieser Sicht der Kreis zu der schon an anderer Stelle ausgeführten Feststellung, daß in diesen Funktionszusammenhängen die Entwicklung der besonderen Beziehungsfähigkeit der autistischen Kinder begründet zu sehen ist. Sie beweist in einem beides: die Einheit der perceptiv-operanten Aktivität (eingebunden die Hintergrundaktivität - Reaktionsnormen des Nervensystems) als Basisbedingung der Persönlichkeitsentwicklung und die unabdingbare Konsequenz der Produktion, Reproduktion und Herstellung von Isolation, wenn ein Mensch unter unausweichbaren Bedingungen der Isolation am Leben bleiben möchte. Die Entwicklungskonsequenz bei frühestem Einsetzen (biologischer Zeitfaktor) der Bedingung der Isolation ist 'Autismus', wie sie 'Hospitalismus' bedeutet, wenn sie in der beschriebenen Zeit des ersten postnatalen Lebensjahres (Zeitplan) auftritt. Wir haben es mit dem kindlichen Autismus mit der die Persönlichkeit zentral am schwersten betreffenden Beeinträchtigung zu tun, die es in der Behindertenpädagogik zu begreifen gilt und die nur durch die Veränderung und Ausblendung der Bedingungen der Isolation von außen vermindert oder vermieden werden kann. Entsprechend haben wir auch diese Persönlichkeitsentwicklung voll zu verantworten. Unter diesem Gesichtspunkt bleibt es absolut unverständlich, daß auch im Jugendstrafvollzug Menschen isoliert, also unter Bedingungen gebracht werden, die eine C_i -Komponente darstellen und zu einem Isolationsstreß im Sinne der Inkompatibilität der $B_i C_i$ -Komponente führen, dessen Rückwirkung die Ausbildung einer A_i -Komponente bedingt und zur Herstellung von Isolation zwingt (C_i), um ihre Lebensprozesse in Gang halten zu können, wo nur eine C_{i-n} -Komponente, also eine in Richtung Normalität zielende, den Prozeß einer echten Kompensation, d. h. Rehabilitation ein-

leiten kann. Wie immer man sich unter diesem Aspekt gerade im Jugendstrafvollzug (diese Bemerkung sei im Hinblick auf das besondere Interesse der Behindertenpädagogik an 'sonderpädagogischen' Maßnahmen dieser Art erlaubt) durch geplante Isolation der delinquenten Jugendlichen ihre Sozietät und Integration in die Gesellschaft zu erreichen vorstellt, wenn Isolation, bis hin zum Aufbau von A_i -Komponenten, ausschließlich eine die Persönlichkeit zerstörende und die Persönlichkeitsentwicklung chaotisierende bis lähmende oder überflutende Funktion hat, läßt einem eher an eine 'Sonderbehandlung' denken als an sonderpädagogische, der Persönlichkeitsentwicklung dienende Maßnahmen. Wo Jugendliche unter dem Aspekt, ihnen zu helfen, isoliert werden, sei dies in Fürsorgeerziehungsheimen oder Strafanstalten, wird, ohne daß optimale C_{i-n} -Komponenten zur Verfügung stehen (sie werden ebenfalls gesellschaftlich vorenthalten), der Gedanke wach, daß eine solche Rehabilitationshilfe nur die Tatsache verschleiern soll, daß rigoros bestraft wird, und zwar durch Isolation, wer, wie und zu welchem Lebensalter auch immer, die Normen und Tabus unserer Gesellschaft mißachtet hat. Unter dem Aspekt der Analyse unserer jüngsten Vergangenheit und einer heuchlerisch-idealistischen Humanität scheint heute in bezug auf viele Gruppen unserer Gesellschaft - seien sie nun sogenannten asozial, obdachlos, behindert, geisteskrank, alt usw., die psychische Vernichtung an die Stelle der physischen getreten zu sein. Worin aber wäre letztlich der Unterschied zu sehen?

Auch WLASSOWA (1976) weist darauf hin, daß 'visuelle Störungen, durch eine Verletzung des Zentralnervensystems hervorgerufen, teilweise zu einer komplizierten Defektstruktur führen, bei der Veränderungen der visuellen Afferentation mit verschiedenen anderen Störungen, zum Beispiel, im Bereich der intellektuellen emotional-volitiven, sprachlichen, motorischen Sphäre, kombiniert sind' (6), was deutlich den Zusammenhang mit den psychologischen Bereichen herstellt und unsere in der hier geführten vergleichenden Diskussion gemachten Annahmen unterstützt. BECKER, SUHRWEIER und SIELER (1977) schreiben: *"Zwischen einem biologischen Mangel und seiner psychischen Projektion gibt es unterschiedliche direkte und indirekte Beziehungen: 1. direkt einlinige (totaler oder partieller Ausfall des visuellen Analyssa-*

tors führt zur Blindheit oder Sehschwäche), 2. direkt mehrlini-
ge (totaler Ausfall des visuellen und auditiven Analysators
(Mehrfachschaden) führt zur Blindheit und Gehörlosigkeit),
3. direkt global-diffuse (Hirnschäden ohne topischen Charak-
ter führen zu allgemeinpathologischen Veränderungen), 4. indi-
rekt einlinige (Herz- oder Nierenleiden können zu psychischen
Auffälligkeiten führen, die nicht unmittelbar auf das Leiden
zurückgehen), 5. milieureaktive Auswirkungen von Erlebnis und
Verhaltensweisen auf das zentrale Nervensystem, innere Organe
oder das periphere Nervensystem. Zwischen biologischen Mängeln
und psychischen Äußerungen im Sinne psychosozialer Folgeer-
scheinungen gibt es keine absolute Identität. Gleiche Mängel
führen nicht immer zu gleichen psychosozialen Folgeerscheinun-
gen." (71/72) In gleicher Weise, wie diese Ausführungen noch
einmal indirekt auf die differenziert zu betrachtende Situa-
tion sinnesgeschädigter und autistischer Kinder verweist, ver-
deutlichen sie aber auch, besonders wenn man die Ergebnisse
der Arbeit von HAGGARD (1964) berücksichtigt, der deutlich her-
ausstellt, daß gleiche Isolationsarten und -bedingungen je nach
der vorher gegebenen Persönlichkeitsstruktur nicht dieselben
Folgen haben und erhebliche Isolationsbedingungen überstanden
werden können, daß nicht jede Isolation zu Behinderung führt,
wenn auch in jedem Fall, in dem Behinderung vorliegt, sie auf
der Basis der Aneignung von Welt durch das Individuum Isolation
voraussetzt, was auch JANTZEN (1976 a) betont. An anderer Stel-
le schreibt JANTZEN (1976 b) zusammenfassend: "Isolation ist
auf diesem Hintergrund zu verstehen als Störung des Widerspie-
gelungs- und Aneignungsprozesses im innerorganischen Bereich
wie im Verhältnis zur objektiven Realität in Natur und Gesell-
schaft. Isolation wirkt sich auf unterschiedlichen Entwicklungs-
stufen wie entsprechend ihrem Ort der Entstehung und Lokalisa-
tion im Widerspiegelungs- und Aneignungsprozeß unterschiedlich
aus." (23)

Aber nicht nur dort, wo eine verminderte Sinnesfähigkeit vor-
liegt, besteht die Bedingung der Isolation, sondern auch dort,
wie HAGGARD (1964) aufführt, wo verminderte Körperbeweglichkeit
besteht. Diese aber wiederum kann auch bedingt werden durch
den Ausfall sensorischer Systeme und sensorische Deprivation,

was sich - um nur eine Arbeit herauszugreifen - aus der Untersuchung von GOEBEL (1976)⁹¹⁾, der das Ausbleiben des Kriechens bei blinden Kindern und Heimkindern untersucht, ergibt. Er folgert: *"Der Ausfall des optischen Informationssystems beeinflußt die optisch-vestibuläre Integration, wodurch sich die Integration der Labyrinth- und Stellreflexe mit den Kriechreflexen, somit die Ausbildung des Funktionsgleichgewichtes, verzögert."* (237) Entsprechend können bestimmte Bewegungskoordinationen, wie das Kriechen, nicht oder erst sehr verspätet erlernt werden, was zur Folge hat, daß ein betroffenes Kind nun wiederum jener durch das Kriechen hervorgerufenen propriozeptiven Stimuli und auch auf die mit der räumlichen Eroberung seiner Umwelt verbundenen exterozeptiven Stimulationen verzichten muß. Entsprechend wird auch die Ausbildung höherer Formen der Umwelterfassung, wie z. B. die Raumerfassung, beeinträchtigt, und zwar nicht nur durch den Ausfall der optischen, sondern wesentlich auch durch die Verminderung der taktilen Stimulationen. Dies hat wiederum erhebliche Rückwirkungen auf die verschiedenen Stufen der Reizverarbeitung und der mit diesen Funktionen gekoppelten koordinierten Schemata zur Umwelterfassung, wie z. B. die Auge-Hand-Koordination. Auf diese Zusammenhänge macht auch SOLNZEWA (1977) aufmerksam. Für uns sind vor allem aber der Zusammenhang von sensorischer Deprivation - wie diese nun auch immer verursacht sei - und der Entwicklung der motorischen Aktivitäten und deren Verkopplung mit sensorischen Eindrücken von besonderer Bedeutung, zum einen dieses Zusammenhanges wegen und zum anderen, weil die Einschränkung der Bewegungsfähigkeit an sich wieder eine Bedingung der Isolation darstellt. Ohne das Vorliegen einer A_1 -Komponente wirkt die sensorische Deprivation, besonders des optischen Systems, über die damit gekoppelte Beeinträchtigung der Motorik und deren Entwicklung, wenn die Deprivation früh eintritt, zusätzlich und über weitere Kanäle der Wahrnehmung isolierend. Mit dem Ausfall des optischen Systems ist also nicht nur die exterozeptive Stimulation beeinträchtigt, sondern immer auch die interozeptive. Entsprechend liegt ein höherer Grad an Isolation vor, als dies vordergründig der Ausfall eines Rezeptors vermuten läßt. Dies verweist uns auch auf die Situation der Persönlichkeitsentwicklung der in der Behindertenpädagogik als kör-

perbehindert bezeichneten Kinder unter der Bedingung der Isolation⁹²⁾. Diese Ergebnisse verdeutlichen aber besonders, daß die dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit, die beim autistischen Kind von Anfang an oder sehr früh anzunehmen ist, ein Kind grundsätzlich auf sensorischem und auf motorischem Gebiet der Isolation aussetzt, was die dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit in wesentlichen Komponenten umschreibt und sich auch in der assimilativ-akkommodativen Diskrepanz der Adaptation widerspiegelt. Diese Zusammenhänge vertiefen auch das Verständnis für jene Verhalten der autistischen Kinder, die von WEBER (1970) als 'Bewegungsunfähigkeiten' (66) beschrieben wurden, die, wie wir schon an anderer Stelle erwähnten, keinen Antriebsstörungen, sondern mehr, wie WEBER meint, apraktischen Störungen vergleichbar sind, weshalb wir bei autistischen Kindern immer mit einer sehr hochgradigen Isolation zu rechnen haben. Die motorischen Beeinträchtigungen und Auffälligkeiten gehören in vollem Umfang und in gleicher Weise zur Einheit seiner Persönlichkeitsentwicklung wie die als Kardinalsymptome gewerteten Verhalten. Dies verweist auch auf das von WEBER (1970/1977) in bezug auf autistische Kinder erwähnte und den Vorderfußgang mit umfassende 'statomotorische Retardierungsphänomen' (84/120).

Auch diese Ergebnisse der Betrachtung der spezifischen Gesamtsituation der autistischen Kinder schließen das in vielen Untersuchungen atomisierte Bild der autistischen Kinder nicht nur zur Einheit ihrer je spezifischen Gesamtsituation zusammen, so daß das von DELACATO angedeutete Puzzle aufginge, sondern verweisen auf die Integrität der Persönlichkeitsentwicklung autistischer Kinder und aller bei ihnen zu beobachtenden 'Symptome' und auf ihre intelligenten Bemühungen um Adaptation durch Aneignung von Welt unter den gegebenen Bedingungen der Isolation.

Im Sinne dieser Theorie des Bedingungsgeflechtes der Isolation läßt sich die Gesamtsituation der autistischen Kinder begrifflich fassen und veranschaulichen, wie uns dies schon durch die konstruktive Synthese der auf eine vergleichbare Basis verweisenden 'Aneignungstheorie' der sowjetischen Psychologie, wie sie z. B. von LEONTJEW u. a. entwickelt wurde, und der 'Entwicklungstheorie' von PIAGET gelang. Durch diese konstruktive Theorie

werden wir auch die bisher nahezu ausschließlich nur unter dem Aspekt ätiologischer Theorien oder der Symptome der autistischen Kinder bearbeitete Autismus-Problematik im Sinne des Verständnisses der Gesamtsituation der autistischen Kinder in einem sich in der Persönlichkeitsentwicklung unter den Bedingungen der Isolation ergebenden konsequenten Zusammenhang verstehen und damit die theoretischen Ansätze des Verständnisses autistischer Kinder symptom-deduktiver Art und/oder einlinig kausal-organologischer Art überwinden. Damit können wir in Fortsetzung dieser Arbeit auch die Pädagogik für diese Kinder öffnen, was bislang allein aufgrund der stets festgestellten mangelnden Ansprechbarkeit autistischer Kinder fast ausgeschlossen schien, weil sie an ein bestehendes Verständnis von Pädagogik angepaßt werden sollten, weshalb sie auch bildungsunfähig erschienen und als weitgehend unerziehbar und äußerst schwierig gelten.

Das autistische Kind wird nicht etwa deswegen autistisch, können wir zusammenfassend folgern, weil es sich (unter der Voraussetzung eines spezifischen genetisch-organischen Defektes) zwangsläufig so entwickeln muß oder es (unter Voraussetzung gesellschaftlicher Verursachung von Behinderung in Negation eines spezifischen organischen Defektes, aus dem sich in einliniger Kausalfolge der kindliche Autismus entwickelt) in einer autistischen Gesellschaft leben müßte, um dieses Syndrom aufzubauen, sondern weil ihm die Gesellschaft (repräsentiert in seinen Lebensbedingungen, die durch Isolation gekennzeichnet sind) durch ihre und die Tätigkeit des Individuums (in Relation zu seiner spezifischen Nerventätigkeit, die durch eine dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit gekennzeichnet ist) eine Gestaltung verleiht, d. h. den Aufbau eines Psychischen im Sinne der Aneignung von Welt (und damit eben der gesellschaftlichen Bedingungen) bewirkt, das es dann als konkretes Individuum 'autistisch' erscheinen läßt. Aber ist es dies?

6. "MAN DARF VERMUTEN, DASS SICH DIE BEZIEHUNGEN UND BEGRIFFE, ABER AUCH DIE VORSTELLUNGEN VON PERSONEN UND DINGEN AUS VORSTELLUNGEN VON BEZIEHUNGSVORGÄNGEN UND BEZIEHUNGSZUSTÄNDEN HERAUSGELÖST HABEN." (Buber, 1965, S. 22/23)

Zum Schluß der Bemühungen, grundlegende Aspekte eines erziehungswissenschaftlichen Verständnisses des kindlichen Autismus aufzuzeigen, werden wir unmittelbar mit der das vorausgehende Kapitel abschließenden Frage konfrontiert, ob das autistische Kind denn wirklich 'autistisch' sei. Diese Frage entbehrt einerseits nicht der Ironie der Andeutung, daß es, was seit Jahren Gegenstand vielfältiger wissenschaftlicher Bemühungen und auch Zentrum dieser Arbeit ist, gar nicht gibt, wenngleich sie andererseits den Durchbruch zu einem neuen Verständnis der Situation von Kindern signalisiert, die, wie wir ihre Gesamtsituation auch immer begrifflich belegen, Realität ist. Insofern kann an diese Frage die optimistische Erwartung angebunden werden, daß weiterführende Arbeiten sie einmal endgültig beantworten können, während hier abschließend der Versuch unternommen werden soll, einige Thesen zu formulieren, die das bisher Erarbeitete konsequent weiterführen. Insofern werden die Bemühungen um diese Frage das in der bisherigen Autismusforschung sich artikulierende Dilemma nicht kompletieren, sondern es als solches noch weiter offenlegen. Damit werden wir erneut auf den sich in der traditionellen Autismusforschung als Widerspruch darstellenden Sachverhalt der Beziehungsunfähigkeit autistischer Kinder zu Personen in Relation zu einer affektbetonten Beziehungsfähigkeit zu Dingen ihrer Umwelt und im Zusammenhang damit auf ihre Beziehung zu sich selbst verwiesen, die sich in den von jedem Laien für autistische Kinder als typisch gehaltenen, auf sich selbst bezogenen Verhalten vorwiegend motorischer Stereotypen und automutilativer Prakti-

ken sichtbar widerspiegelt, was in Ansätzen im vorausgegangenen Kapitel zu interpretieren versucht wurde. Um zu Formulierungen der diese Bereiche zentral umschreibenden Thesen zu kommen, sollen im folgenden einige zentrale Ansätze aus den vorausgegangenen Ausführungen zusammenfassend aufgegriffen werden.

1. Auf der Basis eines damit grundgelegten basalen und zentralen Verständnisses der Wahrnehmungstätigkeit könnte die ein Individuum als autistisch erscheinende psychologische Suprastruktur und Infrastruktur - damit die Gesamtaktivität und der Zeitplan des sog. autistischen Menschen - als durch eine Dysjunktion des biologischen Zeitfaktors (zwischen perzeptiver und motorischer und extrasensibler und intrasensibler Aktivität) in ihrer Auswirkung auf die Ausbildung der Wahrnehmungstätigkeit und die auf diese ein- und rückwirkenden wie sich daraus aufbauenden Handlungen des Individuums und als durch die im dialektischen Verhältnis mit den stimulierenden bzw. hemmenden sozialen Bedingungen und ihrem über die Bedürfnisse vermittelten kooperativen und kommunikativen Anspruch mit den infolge der Dysjunktion des biologischen Zeitfaktors nicht mit diesem Anspruch kompatibel erscheinenden Handlungen des Individuums (im Sinne seiner Kooperations- und Kommunikationsformen) bedingt angesehen werden. (214)⁹³⁾
2. Der daraus sich entwickelnde 'Nerventyp' und die entsprechenden 'charakterlichen Besonderheiten' sind qualitativ gleich denen der nicht pathologischen Fälle; sie sind in gleicher Weise wie diese aus dem vorliegenden Zeitplan (auf allen Ebenen) adäquate und logische Produkte der Wahrnehmungstätigkeit des Individuums - mithin eine auf der Basis der organischen Voraussetzungen und der gesellschaftlichen Verhältnisse logische und sinnvolle Entwicklung - auch die des autistischen Kindes. (219)
3. Die Unvereinbarkeit mit der Umwelt - hier im 'Autismus' repräsentiert - wird auf dem Weg der psychischen Widerspiegelung durch das Individuum angeeignet; Autismus ist mithin nicht das Produkt eines von vornherein autistischen Kindes, sondern dieses - und damit Autismus - das Produkt dysjunktiver Wahrnehmungstätigkeit und resultativer Inkompatibilität

einzelner Bereiche der Gesamtaktivität des Individuums und dieser mit der dinglichen und personellen Umwelt. (288) Die dysjunktiven perzeptiv-operanten Aktivitäten als Grundaktivitäten der die Infrastruktur aufbauenden und damit die Produktion und Reproduktion des Individuums bedingten psychologischen Prozesse führen zu einer Störung der Gesamtaktivität des Individuums, die jene Inkompatibilität bedingt, die als 'Autismus' klassifiziert wird. (229)

4. Das bestärkt unsere Auffassung, daß nicht ein spezielles und diagnostisch zu isolierendes Defizit der Wahrnehmungstätigkeit vorliegt, sondern eine durch das dysjunktive Verhältnis der Wahrnehmungstätigkeit beeinträchtigte Signal- und weitgehend verunmöglichte Orientierungsfunktion der Wahrnehmungstätigkeit, was sich besonders hinsichtlich der Wahrnehmung der komplexen, in der Ontogenese die kommunikativen Funktionen anbahnenden Signale des menschlichen Körpers auswirkt, und deren Widerspiegelung in den psychologischen Bereichen, was jene Verhalten bedingt, die uns in besonderer Weise zu ihrer Kennzeichnung als 'autistische Verhalten' bewegen. (244)
5. Entsprechend ist der 'kindliche Autismus' als solches und sind die als Symptome in Erscheinung tretenden Verhalten und die Kategorien seines Denkens im Sinne von Lernprozessen erworben. Was Autismus ist, ist entsprechend eine Dimension der Umwelt, an die sich das Individuum anpaßt und die es sich im Sinne des Aufbaues der innerorganismischen Korrelate dieser Umwelt aneignet. (267/277) Das Verhalten des autistischen Kindes und dessen Analyse führt uns also nicht über die Symptome des Autismus auf seine Ursachen, die vermeintliche Krankheit, zurück, sondern verweist uns auf das die Lebensbedingungen des autistischen Kindes charakterisierende Beziehungsgeflecht des Individuums mit der Umwelt, den sozialen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Erst die das jeweils spezifische Beziehungsgeflecht ausmachende Kategorie ermöglicht uns das Verständnis der Gesamtsituation des autistischen Kindes. (281) Alle in der aktiven Auseinandersetzung der Kinder mit der Umwelt zur Darstellung kommenden Handlungen und Verhalten sind intellektuelle Implikations-, Explikations- und Regulationsfunktionen im Sinne ihrer Gesamtaktivi-

tät; ein Ausdruck und Resultat nicht einer Fehlentwicklung, sondern einer konsequenten Entwicklung unter den gegebenen Bedingungen. (282)

6. Die Kategorie *I s o l a t i o n* bezeichnet die Gesamtsituation des autistischen Kindes wie auch ihre je spezifische Persönlichkeitsentwicklung. (289) Isolation ist als zentrale Kategorie des Verständnisses der Gesamtsituation der autistischen Kinder in gewisser Weise dem 'Autismus' gegenläufig, konträr; sie ist in ihrer Grundtendenz auf Beziehung ausgerichtet und repräsentiert ein besonderes Beziehungsverhältnis. Isolation ist das Beziehungsverhältnis und die objektive Realität - außerorganismisch und innerorganismisch -, die sich das in diesem Beziehungsverhältnis stehende Kind aneignet. (291/292)

7. Isolation als die Gesamtsituation des autistischen Kindes ist das Gesellschaftliche im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit und das wesentlich Einmalige seiner Persönlichkeit im Gesellschaftlichen. (292)

8. Reproduktion ($A_i B_i \leftrightarrow C_{i-i} \Rightarrow A_{ii} B_i \leftrightarrow C_{i-i}$), Produktion

($A_{ii} B_i \leftrightarrow C_{i-i} \Rightarrow A_{iii} \rightarrow B_{ii} \leftrightarrow C_{i-i}$) und Herstellung der Bedingungen der Isolation ($A_{iii} \rightarrow B_{ii} \leftrightarrow C_{i-i} \Rightarrow A_{iii} \rightarrow B_{ii} \leftrightarrow C_{i-i}$) definieren die Gesamtsituation ($A_{iii} \rightarrow B_{ii} \leftrightarrow C_{i-i} \Rightarrow A_{iii} \rightarrow B_{ii} \leftrightarrow C_{i-i} \Rightarrow \dots / i_1 i_1 \dots$) der autistischen Kinder.

9. Die Verhalten der autistischen Kinder, die uns vor Fragen und Probleme stellen, wie wir sie vergleichbar in dieser Massivität bei keiner Gruppe von Kindern mit anderen Behinderungen finden, sind als Ergebnis einer Aneignungstätigkeit unter den Bedingungen von Isolation und als ein optimales Ergebnis ihres Bemühens um Adaptation unter den gegebenen Bedingungen zu verstehen. (328/329)

Es ist die Isolation, die autistische Kinder, ehe diese als solche in Erscheinung treten, im Sinne der Ausführungen von FOUCAULT (1972) zum psychologisierbaren Gegenstand werden läßt und konsequent zu Behinderung führt, wenn im Sinne des 'Doppelcharakters von Behinderung' die Umwelt schon beim Transparent-

werden einer 'Störung' mit Maßnahmen reagiert, die für das betroffene Kind weitere Bedingungen der Isolation implizieren. Im Hinblick auf die Biographie des autistischen Kindes und die Erfassung seiner Gesamtsituation durch die Kategorie 'Isolation' müssen wir die im ersten Teil der Arbeit analysierten ätiologischen Theorien zum kindlichen Autismus in ihrem Bemühen, die Gesamtsituation der Kinder zu erhellen, als Sackgasse isoliert organologisch-biologischer bzw. entwicklungspsychologischer Betrachtung des kindlichen Autismus erkennen. Das wird besonders deutlich, wenn z. B. VERHEES (1969), obwohl sie die 'Gegensätzlichkeit ätiologischer Hypothesen als widerlegt' (97) ansieht, auch in bezug auf ihre Arbeit feststellen muß: *"Entscheidende Fragen aber bleiben weiterhin offen. Nicht in den Zusammenhang einordnen ließ sich beispielsweise das erste Primärsymptom des frühkindlichen Autismus, die autistische Abkapselung, die sich besonders stark in den zwischenmenschlichen Beziehungen auswirkt, während - wie KANNER sagt - „a good relation to objects“ beobachtet wird."* (86)

Diese Phänomene können wir im Rahmen der hier dargelegten Theorie als nicht widersprüchliche Aspekte der Gesamtsituation autistischer Kinder erklären, d. h. 'entscheidende Fragen' als beantwortbar ansehen, die bislang als widersprüchlich oder nicht auflösbar galten. Ausgehend von der in diesem Bereich mit einem Teilaspekt der Theorie DELACATOS (1975) übereinstimmenden Feststellung, daß autistische Kinder um den Preis der Herstellung von Isolation das System ihrer Beziehungsverhältnisse zur Umwelt und damit ihrer Existenz vor dem Zusammenbruch bewahren können, erlaubt die »Starre« der Ding-Objekte dem autistischen Kind im Sinne autokompensatorischer Systemstabilisierung seiner Beziehungsverhältnisse - im Gegensatz zur »Variabilität« und »Agilität« der Personal-Objekte - die Aufrechterhaltung einer gewissen Umweltorientierung auch unter den durch die dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit erschwerten Bedingungen beeinträchtigter Signal- und weitgehend verunmöglichter Orientierungsfunktion der Wahrnehmungstätigkeit.

Wir könnten bildhaft sagen, daß uns ein Ding-Objekt immer dieselbe Seite (im Sinne seiner sinnlichen Präsenz eine Reihe von Konstanten) zuwendet, während sich der Mensch im personalen Bezug ständig wandelt und äußerst komplex präsentiert, so daß es bereits differenziert aufgebauter funktioneller Systeme der

Objektbeziehungen bedarf, um ihn in seiner jeweils spezifischen Subjektivität zu erfassen. Seine sinnliche Präsenz reicht hierzu nicht aus. In Kombination mit der durch Automutilationen und Stereotypien als zusätzlicher sensorischer Input eingegebenen »Leitinformatio« (z. B. durch spezielle Formen der Manipulation der Objekte bzw. der Manipulationen am eigenen Körper) und der durch die Ding-Objekte selbst garantierten, relativ konstanten »Bezugsinformatio« können die stets vom Zusammenbruch bedrohten, allein existenzsichernden Beziehungsverhältnisse zur Realität aufrechterhalten werden. Die in das instabile dynamische System der Beziehungsverhältnisse einfließenden Variablen der Personal-Objekte gefährden die autokompensatorisch hergestellte Orientierungsfunktion im Sinne des 'sensory overload' und durch widersprüchliche Reizinformationen und damit die Existenz der Kinder durch eine mit dem Zusammenbruch der Orientierungsfunktion gegebenen totalen Isolation. Eine affektive Bindung kann unter den gegebenen Bedingungen nur in bezug auf das relativ konstante Ding-Objekt gelingen und für die betroffenen Kinder sinnvoll sein. Daraus ergeben sich grundsätzliche Hinweise auf ein pädagogisches Vorgehen zur Stabilisierung der Orientierungsfunktion der Wahrnehmungstätigkeit wie auch für das Verhalten der Erzieher diesen Kindern gegenüber. Auch für dieses spezielle Problem kann unsere grundsätzliche Annahme gelten, daß es sich bei den vermeintlich als Rückzug von der Umwelt verstandenen Verhalten der Kinder um - unter den gegebenen Bedingungen - optimal aufgebaute Beziehungsverhältnisse handelt.

In diesem Kontext findet auch die von ASPERGER beschriebene 'Boshaftigkeit' der 'autistischen Psychopathen' eine Erklärung. Wir sind nicht der Auffassung, daß die als boshaft empfundenen Charakterisierungen, die diese Kinder z. B. hinsichtlich bestimmter Verhalten ihrer Eltern vornehmen und in für diese peinlichen Situationen äußern, als solche zu werten sind; sie sind eine Zuschreibung, eine Artikulation dessen, wie wir die Verhalten dieser Kinder empfinden. Vielmehr sind wir auch hier der Annahme, daß komplexe Beziehungssituationen, Stimmungen und Gefühle von Personen in bestimmten Situationen nicht ausreichend wahrgenommen werden können und diese Kinder entsprechend ihrer spezifischen Wahrnehmung der Personen und Beziehungsverhältnisse handeln. Gerade darin zeigen sich auch die von ASPERGER beschrie-

benen Kinder als sog. 'Autisten'. Obwohl sie in Teilbereichen beachtliche Leistungen im Sinne der psychologischen Bereiche aufbauen, können auch sie durch eine beeinträchtigte Orientierungsfunktion der Wahrnehmung kaum komplexe Beziehungen aufbauen. Deshalb wenden auch sie sich relativ »starren« Objekten, wie Sammlungen und 'Spezialinteressen', zu, an denen sie Emotionen und Affekte aufbauen und an die sie diese wieder anbinden können. Die Grundproblematik ist in beiden Fällen dieselbe; der Unterschied liegt im Grad des möglichen Aufbaues der psychologischen, also der kognitiven, der motivationalen emotional-affektiven Bereiche und des Erlebens als Ergebnis ihrer jeweils spezifischen Wahrnehmungstätigkeit. Das Ding-Objekt garantiert zudem eine hohe »Zeitkonstanz« (vor allem auch durch die Rhythmisierung des Umganges mit den Dingen), die die Dysjunktion perzeptiv-operanter Aktivitäten verringert, so daß die Objekte und die Beziehungen von Wahrnehmungssubjekt und Wahrnehmungsobjekt angeeignet und psychisch widergespiegelt werden können. Entsprechend sind die sogenannte 'autistische Abkapselung' und die 'gute Beziehung zu Objekten' weder als widerprüchlich noch außerhalb der Entwicklungslogik autistischer Kinder stehend zu begreifen, sondern als in die Einheit ihrer Persönlichkeitsentwicklung integriert zu verstehen. Dabei ist jedoch zu beachten, daß die psychischen Korrelate im Sinne der motivationalen emotional-affektiven Bereiche der Aneignung zeitkonstanter Ding-Objekte anderer Art sind als die der Aneignung von Personal-Objekten, weshalb wir die emotional-affektiven Qualitäten dieser Kinder nicht einfach mit unserer je spezifischen, von Anfang der nachgeburtlichen Lebensphase an nahezu ausschließlich am Personalobjekt aufgebaute Emotionalität und Affektivität vergleichen können, weil wir sonst die emotional-affektiven Fähigkeiten dieser Kinder nicht finden und sie für autistisch erklären bzw., wenn wir sie entdecken, die Kinder für boshaft halten oder einen Widerspruch zwischen ihrem vermeintlichen 'autistischen Rückzug' und ihrer 'guten Beziehung zu Dingobjekten' konstruieren. Die gewonnenen Erkenntnisse führen uns darüber hinaus zu der Auffassung, daß diese Kinder im diskutierten Sinn des Wortes nicht als autistisch bezeichnet werden können. Es gilt die besondere Qualität ihrer aufgebauten Beziehungsfähigkeiten zu erkennen, die allerdings unseren an engen Normierungen orientierten Vorstellungen und Erwartungen

nicht entsprechen. Mit der Bezeichnung 'Autismus' diskriminieren und diskreditieren wir diese Kinder im Sinne der Ver-
kennung ihrer Gesamtsituation im allgemeinen und ihrer Bezie-
hungsfähigkeit im besonderen. Dadurch werden neue Bedingungen
ihrer Isolation geschaffen, die heute schon so weit reichen,
daß man die Erziehung und Bildung der autistischen Kinder in
eigens zu schaffenden vorschulischen Einrichtungen und Son-
derschulen fordert oder sie einem Therapeuten zuführt und damit
unnötig separiert. Wenn es auch erst einmal zu Beginn ihrer So-
zialerziehung als notwendig erscheint, den Kindern im Sinne der
beschriebenen C_{i-n}-Komponente eine Umwelt zu schaffen, die ih-
ren unter der Bedingung der Isolation aufgebauten B-Komponen-
ten kompatibel ist (was auch in schon bestehenden Sonderschulen
ermöglicht werden kann), wird jedoch das Ziel, sie der mensch-
lichen Gemeinschaft näherzubringen, nie einlösbar sein, wenn
man sie aus dieser entfernt oder diese ihnen vorenthält.

Im Rahmen dieser Betrachtung kommen wir zu dem abschließenden
Ergebnis, daß kein als Symptom erachtetes Verhalten oder Handeln
der Kinder die Einheit ihrer Persönlichkeitsentwicklung sprengt
und nur die in einer Sackgasse steckenden psychogenetischen und
organologischen Theorien nicht alle Verhalten der Kinder als
integrative Bestandteile ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu
verstehen in der Lage und schließlich selbst zur Unterscheidung
der KANNERSchen und der ASPERGERSchen Autisten gezwungen sind,
wo vom Grundverständnis der Gesamtsituation autistischer Kinder
her kein Unterschied (außer der des Zeitfaktors des Eintritts
und des Grades der Bedingung der Isolation) besteht.

Die Einheit der Persönlichkeitsentwicklung autistischer Kinder
erlaubt es schließlich auch nicht, ihre Handlungen und Verhal-
ten formal in eine 'Kardinal- und Sekundärsymptomatik' zu glie-
dern, wie dies besonders in der Arbeit von FISCHER (1965) der
Fall ist. Es kann nicht schlüssig vertreten werden, daß ein als
Symptom einer zugrunde liegenden Beeinträchtigung in Erschei-
nung tretendes Verhalten eine kardinale bzw. primäre Bedeutung
im Verhältnis zu anderen Verhalten hat, die derselben Beeinträch-
tigung der Kinder entstammen, oder daß sich die sogenannte 'Se-
kundärsymptomatik' gar aus dem Vorliegen einer 'Kardinalsympto-
matik' ergäbe. In einer solchen Theorie spiegelt sich in be-
sonderer Weise ein hinter ihr stehendes und in sie hineinwirken-

des atomistischen Menschenbild, das den behinderten Menschen auf die Funktion des Trägers devianter Merkmale reduziert, die im Gesamt seiner Persönlichkeitsentwicklung und für seine Gesamtsituation als sinnlos erkannt, als Defekte klassifiziert werden müssen. Unsere Bemühungen um die Grundlagen eines erziehungswissenschaftlich-gesellschaftswissenschaftlichen Verständnisses des kindlichen Autismus führen systematisch zu der Erkenntnis, daß

1. alle Verhalten und Handlungen autistischer Kinder unter den gegebenen Bedingungen ihrer Persönlichkeitsentwicklung für ihre Existenzsicherung und Lebensbewältigung sinnvoll sind,
2. autistische Kinder eine Beziehung zur Umwelt entwickeln und folglich
3. zu der zentralen ersten These:

Das autistische Kind ist nicht autistisch.

Diese Aussagen sind nicht als Aspekte des auf der Basis des Verständnisses der Persönlichkeitsentwicklung autistischer Kinder entwickelten Verständnisses ihrer Gesamtsituation, wie sich diese sozusagen in der täglichen Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt realisiert, sondern als eine Einheit zu verstehen. Als solche ermöglichen sie auf der Basis der vorausgegangenen Ausführungen abschließend in Ansätzen ein neues Verständnis für die jeweils spezifische Art und Weise der Auseinandersetzung der autistischen Kinder mit der objektiven Realität, das als Ausgangsbasis der schon in den Vorbemerkungen dieser Arbeit als unverzichtbar erkannten Sozialerziehung dienen kann. Mit der Verneinung, daß ein autistisches Kind 'autistisch' sei, wird nicht etwa die reale Situation autistischer Kinder verkannt oder verleugnet, sondern, indem wir uns endgültig aus dem Verhaftetsein an den Defekt lösen und die Ebene einer entsprechend traditionellen psychologischen und sonderpädagogischen Qualifikation des behinderten Menschen verlassen, die Chance gewonnen, die Gesamtaktivität des autistischen Kindes in seinen je konkreten Lebensbezügen als eine unter der Bedingung der Isolation im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung sich herausbildende »veränderte Beziehung zur Realität« zu verstehen. Die Ergebnisse dieser Arbeit zwingen uns zur Abkehr von der Auffassung

des autistischen Rückzuges der Kinder von ihrer Umwelt und bewahren uns hinsichtlich der einer nachfolgenden Arbeit vorbehaltenen Konzeption einer Pädagogik autistischer Kinder davor, durch eine falsche Verpflichtung an die vermeintlich belegte und in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zwingend erfolgende 'autistische Abkapselung' und einer dieser impliziten 'Beziehungslosigkeit' in einem pädagogischen Pessimismus und mit einer auf Ansprechbarkeit nicht verzichtenden pädagogischen Strategie zu stranden. Erst durch die Aufgabe eines dem kindlichen 'Autismus' verhafteten Denkens, pädagogischen Planens und Handelns erfahren wir die 'Beziehungsfähigkeit' dieser Kinder, auch wenn sie sich als eine 'veränderte Beziehung zur Realität' darstellt; erfahren wir ein positiv-konstruktives Element, das in seiner Umsetzung in eine pädagogische Strategie ein Aufbrechen der Isolation der Kinder ermöglicht. Ohne die Fülle der damit in Zusammenhang stehenden Fragen auch nur ansatzweise zu beantworten, weil sie, in ihrer Komplexität auch nur aufzuwerfen, schon über das Anliegen dieser Arbeit hinausweist, soll abschließend die veränderte Beziehung der autistischen Kinder zur Realität noch in einigen Grundzügen anskizziert werden.

6.1 DIE VERÄNDERTE BEZIEHUNG ZUR REALITÄT

Der Begriff 'Autismus' schränkt das Verstehen der Verhalten und Handlungen der Kinder auf einen vermeintlichen Defekt im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen und somit wesentlich auf eine Behinderung im motivationalen emotional-affektiven psychologischen Bereich ein. Die darauf aufbauende Theorie, die anderen Beziehungen der Kinder zur Realität seien nur durch diese 'kardinale' Beeinträchtigung sekundär gestört oder überlagert, muß im Zusammenhang dieser Arbeit als widerlegt angesehen werden. Die einleitend zu diesem Kapitel noch einmal kurz skizzierte Persönlichkeitsentwicklung autistischer Kinder auf der Basis einer dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit bedingt die Ausbildung von Verhalten und Handlungen im Sinne der B_1 -Komponenten, die der Tendenz nach hinsichtlich der vorliegenden dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit relativ kompatibel sind mit den durch die Umwelt gesetzten und produzierten sowie durch

das betroffene Individuum reproduzierten und hergestellten Bedingungen der Isolation und entsprechend nicht nur den jeweils spezifisch ausgebildeten motivationalen emotional-affektiven psychologischen Bereich repräsentieren, sondern in gleicher Weise den kognitiven und das Erleben. Die bei den Kindern vorwiegend festgestellte und auch in der entsprechenden Fachliteratur bearbeitete 'autistische Abkapselung' von der Umwelt im Sinne des Rückzuges, besonders von interpersonellen Beziehungen, in deren Zusammenhang auch die 'Veränderungsangst' wie die scheinbar der Beziehungslosigkeit widersprechenden emotional-affektiv getönten guten Beziehungen zu Objekten zu sehen sind, beherrscht, worauf auch O'GORMAN (1976) hinweist, zwar das klinische Bild des kindlichen Autismus, definiert aber nicht die Gesamtaktivität der autistischen Kinder. Die Zusammenhänge sind weit komplexer und die Funktion der beim kindlichen Autismus imponierenden Beziehungslosigkeit ist nicht so einlinig, wie es in der Mehrzahl der Arbeiten zum Problem zum Ausdruck kommt. Die Überführung der neurophysiobiologischen Korrelate der dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit (in ihren Ergebnissen und in ihrer Art und Weise) in die psychologischen Bereiche ist als eine Einheit zu verstehen, die das Erleben der jeweils unter dem Aspekt dysjunktiver Wahrnehmungstätigkeit wahrzunehmenden objektiven Realität einschließt. STADTLER et al (1975) weisen, wie schon an anderer Stelle zitiert, deutlich darauf hin, daß Wahrnehmung die 'Widerspiegelung des In-Beziehung-Tretens von einem aktiven Erkenntnisobjekt und einem Erkenntnisobjekt in Bewegung' ist, was uns verdeutlicht, daß in jeder Wahrnehmung auch der Beziehungsaspekt zwischen Erkenntnisobjekt und Erkenntnisobjekt eingeht, auch wenn es keine interpersonellen Beziehungen sind, und daß dieser, wie das Erkenntnisobjekt selbst, angeeignet und in die psychologischen Bereiche überführt wird. Die dem Individuum schließlich zur Aneignung der objektiven Realität - auch in ihren Beziehungsaspekten - zur Verfügung stehende Gesamtaktivität wird durch die jeweils vorausgegangene Wahrnehmungstätigkeit hervorgebracht und die momentane Wahrnehmungstätigkeit, die wiederum eine Dimension der Gesamtaktivität darstellt, durch jene Determinanten modifiziert, die bei der die jeweilige Gesamtaktivität aufbauenden Wahrnehmungstätigkeit im Sinne des Motivationalen eine spezifi-

sche Bedeutung für das Wahrnehmungssubjekt erlangt haben. Diese spezifische Bedeutung einer Wahrnehmungstätigkeit für das Wahrnehmungssubjekt könnten wir allgemein mit dem Begriff der 'Emotion' bezeichnen, die nach unserer Auffassung wesentlich im Sinne der beschriebenen, in die Einheit perzeptiv-operanter Aktivität eingeschlossenen Hintergrundaktivität die jeweilige Reaktionsnorm des zentralen Nervensystems mitbestimmt. Als solche wird die Emotion, wie wir das auch bei OBUCHOWSKI (1970) und REYKOWSKI (1973) belegt finden, zu einer spezifischen Form der Orientierung des Wahrnehmungssubjektes in der Umwelt, die nun nicht im Erfassen der Eigenschaften der Gegenstände, sondern im Erfassen deren Beziehungen zum Wahrnehmungssubjekt besteht.

Beziehen wir in diese Überlegungen die zentrale Bedeutung mit ein, die wir der Signal- und Orientierungsfunktion der Wahrnehmung zuerkennen mußten, wird ein verhängnisvoller Zirkel sichtbar: Die im Sinne der Hintergrundaktivität wesentlich die besondere Form der Orientierung des Wahrnehmungssubjektes bezüglich der Wahrnehmung der Beziehung von Wahrnehmungssubjekt und Wahrnehmungsobjekt (auch der Personal-Objekte) steuernde Emotion wird durch eine dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit aufgebaut und fortlaufend modifiziert. Als solche steuert sie auch die auf den Beziehungsaspekt gerichtete Orientierung des Wahrnehmungssubjektes in seiner Umwelt, die wiederum (sowohl in ihren Ergebnissen als auch in ihrer Art und Weise) dysjunktiv angeeignet wird und die die Orientierungsfunktion steuernde Emotion aufbaut usw. Hinsichtlich der Bedeutung dieses Zirkels für die Gesamtaktivität des Individuums und damit für seine Verhalten und Handlungen sind wir der Auffassung, daß es auf der Ebene der Überführung der neurophysiobiologischen Korrelate der dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit der autistischen Kinder in die psychologischen Bereiche zu einer Dissoziation in dem Sinne kommt, daß die Eigenschaften eines Wahrnehmungsobjektes dissoziiert von der Beziehung des jeweils spezifischen Wahrnehmungsobjektes zum Wahrnehmungssubjekt angeeignet und psychisch widergespiegelt werden. Dies impliziert - unter Berücksichtigung einer beim autistischen Kind möglicherweise schon in der pränatalen Lebensphase dysjunktiv verlaufenden Wahrnehmung - das Phänomen der Isolation im Sinne der beschriebenen A_1 -Komponente und entsprechend die in der postnatalen Lebensphase sehr frühe Reproduktion und Herstellung

der Isolation durch das betroffene Individuum, auch dann, wenn Umweltkomponenten im Sinne der C_e -Komponente vorliegen. Der Hinweis von ELKONIN (1965), 'daß sich bedingte Reflexe auf Außenreize hin bei einem Kind nur bilden lassen, wenn bei ihm die spezifische Orientierungsreaktion auf diese Reize genügend entwickelt ist' (45), unterstützt unsere Annahme. Aufgrund der im Zusammenhang mit einer dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit erheblich beeinträchtigten Signal- und nahezu verunmöglichten Orientierungsfunktion der Wahrnehmung müssen wir annehmen, daß diese Orientierungsreaktion auf einen Außenreiz und dessen Analyse erheblich beeinträchtigt ist. Das bedeutet schon für die ersten postnatalen Lebenstage eines Kindes, daß z. B. die aus der Außenwelt kommenden reflexauslösenden Stimuli (z. B., wenn das Kind aufgenommen, in Stillhaltung gebracht wird und die Brust oder die Flasche gereicht bekommt) nicht mit der damit unmittelbar verbundenen Tätigkeit des Saugens und Schluckens und Sattwerdens (im Sinne eines innerorganismischen Prozesses) zur psychischen Widerspiegelung kommen oder an andere unabhängig von der jeweiligen Situation auftretende unbedingte Reflexe (z. B. auch an Schmerzreize) angebunden oder mit situationsfremden bedingten Stimuli verknüpft werden. Beachten wir ferner, daß das von der Mutter ausgehende optische Gestaltssignal und auch ihre Stimme als akustisches Signal z. B. stets mit der beschriebenen Tätigkeit des Stillens des Kindes auftreten, werden auch die Eigenschaften dieser Signale überwiegend losgelöst vom Beziehungsaspekt und isoliert von der Gesamtsituation angeeignet und entsprechend kaum in ihrer kommunikativen Bedeutung psychisch widergespiegelt. Akustische optische, taktile und kinästhetische Stimulationen des Säuglings werden von diesem mehr oder weniger voneinander isoliert angeeignet. Im Sinne ihrer psychischen Widerspiegelung erfolgt sowohl der Aufbau der kognitiven wie auch der motivationalen Bereiche (und damit auch der Emotionen) wesentlich aus dem Aneignungsprozeß der Eigenschaften der derart voneinander isoliert erscheinenden Wahrnehmungsobjekte.

Entsprechend unseren Ausführungen zur Wahrnehmungstätigkeit autistischer Kinder müssen wir auch annehmen, daß ein taktiler und/oder kinästhetischer sensorischer Input (im erwähnten Fall z. B. das Aufnehmen und Wiegen sowie der Hautkontakt des Kindes) mit der Nahrungsaufnahme durch Saug- und Schluckreflexe noch

eher verknüpft, also weniger dissoziiert in die psychologischen Bereiche überführt werden können als die exterozeptiven optischen und akustischen sensorischen Stimulationen, die von der primären Bezugsperson ausgehen. Das bedeutet, daß gerade jene über die Fernsinne aufzunehmenden und in besonderer Weise mehr oder nahezu vollständig von der Aneignung der Eigenschaften dieser einzelnen Wahrnehmungsobjekte losgelöst psychisch widergespiegelt werden, so daß der Aufbau nicht-kommunikativer psychischer Organisationssysteme dominiert. Dem entspricht auch ein nicht-kommunikativer Aufbau der über die Hintergrundaktivität auf die Orientierungsfunktion der Wahrnehmungstätigkeit steuernd einwirkenden Emotion. Bezüglich der z. B. im Zusammenhang mit der Fütterung des Kindes an und in seinem Körper auftretenden Stimulationen besteht ein auf den eigenen Körper zentrierter Zusammenhang von Wahrnehmungssubjekt und Wahrnehmungsobjekt. Entsprechend erfolgt die psychische Widerspiegelung von Eigenschaften des Wahrnehmungsobjektes und von Beziehungsaspekten zwischen Wahrnehmungssubjekt und Wahrnehmungsobjekt in diesen Fällen weniger dissoziiert, wenn auch sowohl die Wahrnehmung exterozeptiven sensorischen Inputs wie die der interozeptiven Stimulationen dysjunktiv erfolgt. Die wesentlich auf die optischen und akustischen Stimulationen angewiesenen Wahrnehmungen, die kaum innerorganismische, also z. B. keine taktilen, kinästhetischen und propriozeptiven stimulativen Korrelate haben, werden nach unserer Auffassung entsprechend dissoziierter psychisch widergespiegelt. Wir nehmen an, daß im Zusammenhang damit auch eine stärkere Orientierung der Wahrnehmung auf die motorische Matrix bestimmter Aktivitäten erfolgt, die mit einer für das Kind bedeutenden Bedürfnislage in Zusammenhang stehen, als auf die optischen und akustischen Signale, die die primäre Bezugsperson repräsentieren, so daß schon die in den ersten Lebenswochen auftretende Lächelreaktion bei diesen Kindern ausbleiben kann und späterhin andere Ereignisse oder auch das Auftauchen bestimmter Gegenstände bzw. der Schemata deren Manipulation häufiger von Affekten begleitet sind.

Im Sinne der dem Aneignungsprozeß impliziten Lernprozesse können wir in bezug auf die früheste Kindheit autistischer Kinder feststellen, daß die unbedingten Orientierungs- und Nahrungsreflexe

nicht oder kaum als Bekräftigung bedingter optischer und akustischer Reize dienen, weshalb die wesentlich über diese extrasensiblen Reize vermittelten kommunikativen Beziehungen wiederum nicht oder nur eingeschränkt zu Auslösern von Aktivitätsfolgen der Kinder werden können, die ihrerseits über die aufgebauten Emotionen eine gezielte Orientierung auf die Personal-Objekte leisten, so daß kommunikative Beziehungen auch durch das Kind aufgenommen werden können. Berücksichtigen wir, daß durch die in unserem Kulturkreis üblichen Aufzuchtbedingungen Körperkontakte mit Säuglingen und Kleinkindern als Elemente kommunikativer Beziehungen stark eingeschränkt sind bzw. sehr früh ausgeblendet werden und die primären Bezugspersonen dieser Kinder aufgrund der vom Kind her ausbleibenden Bestärkung ihrer Bemühungen um eine kommunikative Beziehung (z. B. durch das Ausbleiben der Lächelreaktion) die kompensatorisch einsetzbaren Reize vorwiegend taktiler und kinästhetischer Art vielleicht noch schneller ausblenden, als dies im Regelfall zutrifft, gerät das Kind sehr schnell auch unter solche durch die Umwelt geschaffene Bedingungen der Isolation im Sinne der C_1 -Komponente, so daß seine Anpassungsbemühungen schon in den ersten postnatalen Lebenswochen ausschließlich die Adaptation der Isolation (A_1 -, $C_{e(i)}$ - und C_1 -Komponenten) zum Gegenstand haben. Damit bleiben Personal-Objekte weit mehr, als es das (zu kompensierende) Maß der dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit im Sinne der A_1 -Komponente bedingt, vom Aufbau der Motivationen und Affekte in den psychologischen Bereichen der Kinder ausgeblendet, so daß entsprechende die Wahrnehmungstätigkeit durch die Hintergrundaktivität auf Beziehungsaspekte orientierende Emotionen vorwiegend über die Aneignung von Ding-Objekten aufgebaut und damit wiederum auf diese ausgerichtet werden. Autoren, die sich mit dem Aufbau der Objektbeziehungen beschäftigen, verweisen relativ eindeutig auf die grundlegende Bedeutung der kommunikativen Beziehungen für die gesamte Organisation der psychologischen Bereiche. Stellvertretend für die Fülle der im Kontext dieser Arbeit zu dieser Frage nicht mehr abzuhandelnden Problemstellungen soll eine Aussage von WYGOTSKI stehen, die von LURIJA (1969) wiedergegeben wird. *"Es ist zu verfolgen, wie jene Funktion, die in der Kommunikation entsteht und zunächst auf zwei Personen aufgeteilt ist, die ganze Tätigkeit des Kindes umgestaltet und all-*

mählich zu einem kompliziert vermittelten funktionellen System wird, das die Struktur seiner psychischen Prozesse charakterisiert." (475) Diese Grundfrage umreißt auch eine zentrale Aufgabe einer diese Arbeit fortsetzenden Erforschung des kindlichen Autismus. Sie unterstützt auch die Formulierung einer zweiten These:

Das autistische Kind entwickelt eine Struktur und Dynamik seiner psychischen Prozesse, die wesentlich durch die Widerspiegelung der Eigenschaften der Wahrnehmungsobjekte in Dissoziation zu den Beziehungsaspekten zwischen Wahrnehmungssubjekt und Wahrnehmungsobjekt und der Wahrnehmungsobjekte untereinander und entsprechend durch kompliziert vermittelte nicht-kommunikative funktionelle Systeme seiner psychischen Organisation charakterisiert ist.

Beachten wir, wie das auch LURIJA (1969) betont, daß 'die Beziehung des Kindes zu den Dingen von Anfang an durch seine Beziehung zum Erwachsenen vermittelt wird' (474), ergibt sich für die Beziehungen des autistischen Kindes zu den Ding-Objekten, daß auch diese nicht nur isoliert nach Maßgabe seiner dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit aufgebaut werden. Die Wahrnehmung der Ding-Objekte selbst wird zentral durch die nicht-kommunikative Form der aufgebauten funktionellen Systeme der psychischen Struktur beeinflußt. Das wird deutlich, wenn LURIJA (1969) unter Bezug auf eine Reihe von Autoren und Forschungen darstellt, daß die unmittelbare Kommunikation des Säuglings mit dem Erwachsenen 'eine wichtige Grundlage für die Entwicklung der Primärformen der Wahrnehmung und der Reaktionen auf die Umwelt bildet' und 'außerhalb dieser Kommunikation im 2. bis 3. Lebensmonat keine Entwicklung der optischen Wahrnehmung festzustellen ist' (474), und erklärt, daß der Aufbau nicht-kommunikativer funktioneller Systeme zu einer zusätzlichen Beeinträchtigung der Aneignung von Welt über die 'Fernsinne' führt, über die mit zunehmendem Lebensalter der weit überwiegende Anteil allen sensorischen Input läuft. Das Kind bleibt weitgehend auf die Aneignung der objektiven Realität über die körperzentrierten Sinnesbereiche angewiesen, was entsprechend dem aufgezeigten Zirkel wieder die Entwicklung egozentrierter motivationaler Bereiche

und der nicht-kommunikativen funktionellen Systeme begünstigt. Realisiert schon das ganz kleine Kind seine Hauptbedürfnisse über den Erwachsenen und repräsentiert sich diesem Welt zu Beginn seiner postnatalen Lebensphase nahezu ausschließlich durch die primäre Bezugsperson, bleibt das autistische Kind von Anfang an von der Aneignung des in der Bezugsperson repräsentierten und späterhin weitgehend über Sprache vermittelten kulturellen Erbes isoliert. Die Ontogenese des Menschen macht die Ausbildung von Fähigkeiten zur sozialen Beziehung und zur kooperativen Interaktion zur Aneignung des wesentlich im Symbolhaft-Abstrakten repräsentierten gesellschaftlichen Erbes nicht nur erforderlich, sondern setzt diese Fähigkeit weitgehend voraus. Ohne sie werden auch die Ding-Objekte weitgehend losgelöst von ihrem jeweils spezifischen Zweck angeeignet, wie die Personal-Objekte weitgehend losgelöst von ihrer Vermittlerfunktion des kulturellen Erbes und ihrer jeweils spezifischen Rolle und Funktion in der Gesellschaft angeeignet werden. Dies wird besonders deutlich, wenn HOLZKAMP-OSTERKAMP (1975) schreibt: *"Wenn also die individuelle Höherentwicklung als Individuation notwendig die Vertiefung der zwischenmenschlichen Beziehungen über Kooperation einschließt, so ist Isolation als Beziehungslosigkeit gleichbedeutend mit individueller Unentwickeltheit und geringgradiger Individuation."* (312/313) Der Aufbau der nicht-kommunikativen funktionellen Systeme ermöglicht dem Kind im Aneignungsprozeß die psychische Widerspiegelung der Personen weitgehend nur auf der Ebene eines einfachen Wiedererkennens im Zusammenhang mit gewissen Bedürfnissen, die ein sensomotorisches Schema aktivieren, und vermag der Sprache nur den isolierten Aspekt eines bestimmten Lautklanggebildes zu entnehmen, das im Sinne der sprachlichen Besonderheiten der Kinder meist nur reproduziert wird. In der psychischen Widerspiegelung gewinnen schließlich viele Gegenstände ihre Kohäsion und auch der Raum seine Kohärenz nicht. Umschließt die Gesamtaktivität der betroffenen Kinder Verhalten und Handlungen, die wir z. B. als eine nicht der Kommunikation dienende Sprache, als ritualistische und stereotype Manipulationen von Gegenständen und als die Wahrnehmung von Personen als reine Raumbegrenzung oder als ihre Einschätzung im Sinne eines Werkzeuges beurteilen, wenn ein autistisches Kind die Hand einer Person nimmt und zu einem Objekt führt, das es haben möchte, aber selbst nicht erreichen kann, ohne daß dabei eine Kommunikation, ja nicht einmal ein Blickkontakt statt-

findet, sind das nicht Anzeichen seines Rückzuges, seiner autistischen Abkapselung, sondern Ergebnisse des Aufbaues psychologischer Bereiche und deren Äquivalente in der Gesamtaktivität, die einer Aneignung von Ding- und Personal-Objekten durch funktionelle Systeme entsprechen, die aufgrund dysjunktiver Wahrnehmungstätigkeit und der Isolation (dadurch bedingt und auf sie folgend) aufgebaut werden und die Eigenschaften der Wahrnehmungsobjekte und die Beziehungen der Wahrnehmungsobjekte zum Wahrnehmungssubjekt dissoziiert zur psychischen Widerspiegelung bringen. Es handelt sich damit unter dem Aspekt eines des kommunikativen Zusammenhanges entbehrenden Beziehungsgefüges um eine der Gesamtsituation des autistischen Kindes entsprechende Gesamtaktivität. Wo Beziehungen aufgebaut worden sind, gleichgültig wie, zu welchen Personen und in welchem Umfang, sind sie, wie STADTLER et al (1975) betonen, 'Resultat produktiver und kooperativer sozialer Beziehungen bei der Lösung von Lebensproblemen, bei der Produktion des eigenen Lebens' (236). Durch die seine Gesamtsituation definierende Isolation muß das autistische Kind sein eigenes Leben unter dem Aspekt der Isolation von kooperativen sozialen Beziehungen vorwiegend in Orientierung an Ding-Objekten produzieren, um nicht durch eine sonst bestehende totale Isolation seine Existenz zu gefährden. Die Beziehungen zu den Ding- und Personal-Objekten seiner Umwelt sind damit wesentlich dadurch gekennzeichnet, daß sie eines Kommunikations- und Beziehungszusammenhanges entbehren. Die Beziehung der autistischen Kinder zur Realität ist damit nicht, wie dies die Zuschreibung des Begriffes 'Autismus' suggeriert, durch einen Rückzug von kooperativ-kommunikativen Beziehungen gekennzeichnet, sondern durch eine insgesamt veränderte Beziehung zu den Ding- und den Personal-Objekten. Das erlaubt uns die Formulierung der dritten These:

Die der Produktion des eigenen Lebens dienende Gesamtaktivität des autistischen Kindes ist gekennzeichnet durch eine veränderte Beziehung zur Realität.

Die dissoziierte Aneignung der Eigenschaften der Wahrnehmungsobjekte und ihrer jeweiligen Beziehungen zum Wahrnehmungssubjekt sowie der Funktionszusammenhänge der Ding-Objekte untereinander, die besonders durch den Gebrauch der Dinge durch den Men-

schen transparent werden (bedenken wir z. B. nur den Gebrauch von Messer und Gabel), stehen hinsichtlich des Aufbaues einer veränderten Beziehung zur Realität in einem engen Bedingungsverhältnis. Bei autistischen Kindern muß neben der zentralen Funktion der Beeinträchtigung interpersoneller Beziehungen und der Beziehung zu den Ding-Objekten in gleicher Weise auch die dysjunktive Aneignung der eigenen Körperlichkeit eine entsprechende Berücksichtigung finden. Wir haben bereits an anderer Stelle hinreichend darauf verwiesen, daß die Wahrnehmung und psychische Widerspiegelung der außerorganismischen und innerorganismischen Realität nicht voneinander trennbare Sachverhalte sind, wenn sich dabei auch das Wahrnehmungssubjekt selbst Gegenstand der Aneignung wird. Die in der Hintergrundaktivität repräsentierte 'Emotion' ist mithin nicht nur das Produkt der Aneignung einer außerorganismischen Realität, sondern in gleicher Weise das der innerorganismischen. Unter Berücksichtigung der Einheit dieser Prozesse werden auch die im traditionellen Autismus-Bild nur schwer deutbaren Verhalten automutilativer, stereotyper und ritualistischer Art als Komponenten einer Gesamtaktivität verstehbar, die von einem Bewußtsein gesteuert wird, das sich durch die Beziehung zu den Objekten und die dissoziierte psychischen Widerspiegelung der interpersonellen und interpersonalen Wahrnehmung aufbaut, wobei die interpersonellen Beziehungen im beschriebenen Sinne weitgehend nur vermittelt über die interpersonale Wahrnehmung außerorganismischer Realität angeeignet werden können.

Grundlegende Arbeiten sowohl der Entwicklungspsychologie, der Tiefenpsychologie wie auch der sogenannten Genfer Schule verbinden den Ursprung der äußeren Wahrnehmung mit propriozeptiv wahrgenommenen Erlebnissen, was auch darin deutlich wird, wenn verschiedene Arbeiten von PIAGET (1969, 1972, 1975, 1975 a) die Theorie implizieren, daß das Erkennen zentrifugal zum Gewahrsein inneren Empfindens über die Peripherie (Haut, Oralität) zum Erfassen der Umwelt (über die Fernsinne) fortschreitet. Das besagt, daß im Übergang von der schon in der pränatalen Lebensphase möglichen propriozeptiven Wahrnehmung zur Tastwahrnehmung, die zu Beginn der postnatalen Lebensphase dominant in Erscheinung tritt, und schließlich zur Fernwahrnehmung wesentliche Schritte einer sich aufbauenden Wahrnehmungsorganisation

zu sehen sind. Unter dem Aspekt der Entwicklung eines Objektbegriffes führt PIAGET (1975) aus, daß jede funktionelle Bestätigung z. B. des Saugens, des Tastens usw. im Sinne der 'primären Zirkulärreaktion zum Wiedererkennen führt', was als besonderer Fall der Assimilation nichts anderes bedeutet, als daß das wiedererkannte Ding das sensomotorische Schema auslöst, das zuvor zu seinem Gebrauch aufgebaut wurde. Das bedeutet, daß auf dieser frühen Stufe das Wiedererkennen kein geistiges Bild verlangt, sondern es genügt, 'daß die vorher dem Ding gegenüber angenommene Haltung wieder ausgelöst wird und daß bei dieser neuen Wahrnehmung nichts diesem Schema entgegensteht' (16). PIAGET (1975) schreibt: *"Um zu einem „Objekt“ zu werden, muß sich das wiedererkannte Bild von der eigenen Handlung lösen und in einen Zusammenhang von räumlichen und kausalen Beziehungen, die von der direkten Aktivität unabhängig sind, gebracht werden."* (17) In dieser Phase der Konstitution des Objektes, in der also die Kontinuität zwischen der Handlung und der Umwelt, die im Sinne der 'primären Assimilation' zu keiner Reaktion außer der unmittelbaren und aktuellen Aktivität führt, verlassen wird, gewinnen die exterozeptiven Wahrnehmungen eine übergewichtige Bedeutung. Das Wiedererkennen wird zur Aktivierung eines geistigen Bildes und die Assimilation zu einer geistigen Tätigkeit des Kindes, durch die äußere Situationen so wahrgenommen oder gehandhabt werden, daß sie mittels eines vorhandenen Schemas bewältigt werden können, wobei diese Schemata durch die geistige Tätigkeit der Akkommodation so verändert werden, daß sie einer neuen Situation angepaßt erscheinen. Im Rahmen dieser 'Objektivierung' spricht PIAGET (1975) von einem 'Bruch der Kontinuität zwischen den wahrgenommenen Dingen und den elementaren sensomotorischen Schemata' (17), der nach unserer Auffassung aufgrund der schon dysjunktiven Wahrnehmung der relativen Einheit von Umwelt und Aktivität des Individuums in der Phase primärer Assimilation vom späterhin als autistisch in Erscheinung tretenden Kind nicht bewältigt werden kann. Dies wäre in weiterführenden Arbeiten näher zu bestimmen und zu überprüfen. Es erscheint uns jedoch als eine zwingende Annahme, daß dieser in den ersten postnatalen Lebenswochen der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes stattfindende Bruch zwischen den wahrgenommenen Dingen und den bis dahin entwickelten elementaren sensomotorischen Schemata jener Moment

in der Ontogenese des autistischen Kindes ist, ab dem die Kontinuität der Veränderung der Schemata durch Akkommodationen, die sich nun wesentlich der Ebene geistiger Bilder bedienen, unterbrochen wird und folglich selbst eine Umwelt, die dem Kind unter der Bedingung einer C_e -Komponente gegenübertritt, die isolierende Bedingung einer $C_{(e)i}$ - und schließlich einer C_i -Komponente setzt. Unter dem Aspekt der nun vorliegenden A_i - und C_i -Komponenten beginnen die Aneignung der Bedingungen der Isolation und die Anpassung an sie permanent zu werden. Der Isolations-Zirkel schließt sich zum ersten Mal.

Diese Prozesse erklären uns auch, daß eine die Gesamtaktivität der Kinder kennzeichnende veränderte Beziehung zur Realität nicht nur isoliert als Dissoziation der Eigenschaften der Wahrnehmungsobjekte und ihrer Beziehungen zum Wahrnehmungssubjekt verstanden werden kann, sondern daß sich diese Prozesse gleichzeitig - und darin eingebunden - mit dem Prozeß der Konstituierung des Objektes durch diesem inadäquate sensomotorische Schemata vollziehen und dieses Aneignungsverfahren im weiteren Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung der autistischen Kinder beibehalten wird oder zumindest dominant bleibt. Das erklärt auch viele der Verhalten, die bei autistischen Kindern immer wieder beobachtet und beschrieben werden, so auch das Wahrnehmen der Objekte wesentlich über den peripheren Bereich der motorisch-sinnlichen Erkenntnis, also durch orale Mechanismen (z. B. in den Mund nehmen und Belecken von Dingen), durch Kontakte mit der Hautoberfläche, Beriechen der Gegenstände u. ä. Ferner ist zu bedenken, daß sich die Entstehung auch des optischen Erinnerungsbildes wie das des sensomotorischen auf die Konsolidierung, die Beständigkeit der dem Objekt entsprechenden Sinneswahrnehmung gründet. Wir haben schon in anderem Zusammenhang betont, daß entsprechend die Konstituierung des Personal-Objektes durch seine gegenüber den Ding-Objekten vielfache Variabilität besonders erschwert ist. Die Vielgestaltigkeit und Veränderbarkeit der Personal-Objekte führt leicht zu einer Reizüberflutung der Kinder, d. h. zu einer Veränderung der Reaktionsnorm ihres Nervensystems, zu einer Überschwemmung der Realität interpersoneller Beziehungen nicht gewachsenen Konsolidierung der Beziehungen zu den Ding-Objekten, damit zur Zerstörung der rudimentär gewonnenen Möglichkeiten vertrauten Wiedererkennens der Personal-Objekte und zu einer Chaotisierung

der entsprechend anfälligen psychischen Organisation. Diese kann aber über interpersonelle Beziehungen nicht wieder hergestellt werden. Vielmehr wird das Kind versuchen, seine psychische Organisation über die Einheit einer sensomotorischen Schemata mit der Umwelt erneut zu stabilisieren, indem es im Sinne eines elementar assimilativen Prozesses seine Umwelt so wahrnimmt und handhabt, daß sie mittels der vorhandenen Schemata bewältigt werden kann. Nicht an diese Schemata assimilierbare Aspekte der Realität werden nicht wahrgenommen und entsprechend weder angeeignet und psychisch widergespiegelt noch erlebt. Eine durch Personen ausgelöste starke Beunruhigung schwer autistischer Kinder, in der sich die Chaotisierung ihrer psychischen Organisation äußert, kann z. B. selbst durch dem Kind vertraute Personen kaum aufgefangen werden. Meist wenden sich die Kinder in solchen Situationen Automutilationen und stereotypen Manipulationen von Gegenständen zu oder zeigen verstärkt ritualistische Verhalten, durch die sie die Stabilisierung ihrer nicht-kommunikativen Systeme wieder zu erreichen versuchen. Schließlich erwächst uns aus der Erkenntnis dieser Prozesse auch ein Verständnis für das in der Literatur als Symptom beschriebene zwang- und dranghafte Bedürfnis nach der Gleichhaltung der dinglichen Umwelt. Schon eine größere Variabilität der Beziehungen der Ding-Objekte zueinander kann nicht mehr an die bestehenden sensomotorischen Schemata der Kinder assimiliert werden. Die Tatsache, daß die Kinder Veränderung in ihrer Umwelt, selbst minimale, mit zum Teil massiven Reaktionen beantworten, kann deshalb nicht als Hinweis auf eine Konsolidierung des Raumes interpretiert werden. Das wird ganz deutlich, wenn Kinder z. B. vier zusammenstehende Schultische, die etwas gegeneinander verschoben sind, exakt zusammenrücken, dies durch Bestasten der aneinanderstoßenden Kanten und Ecken überprüfen und sich erst zufrieden geben, wenn auch die geringste Unebenheit ausgeglichen ist. Die Realitätsprüfung erfolgt hierbei durch sensomotorische Schemata, die Wahrnehmung durch den Tast- und Berührungssinn und die Adaptation eines geistigen Bildes (z. B. das gespeicherte visuelle Bild der zusammenstehenden Tische) an sensomotorische Schemata. In diesem Zusammenhang ist auch die als zweites Kardinalsymptom beschriebene "Veränderungsangst" zu sehen, die nach unserer Auffassung immer dann auftritt, wenn psychische Prozesse durch die nicht-kommunikativen funktionellen

Systeme nicht organisiert werden können, die psychische Organisation vom Zusammenbruch bedroht ist oder schließlich auch zusammenbricht.

Diese Zusammenhänge erlauben uns die Formulierung einer vierten These:

Die veränderte Beziehung zur Realität ist auf der Basis dysjunktiver Wahrnehmungstätigkeit das Ergebnis

1. der Dissoziation der Eigenschaften der Wahrnehmungsobjekte und der Beziehung der Wahrnehmungsobjekte zum Wahrnehmungssubjekt sowie der Beziehungen der Wahrnehmungsobjekte untereinander im Prozeß der psychischen Widerspiegelung in Einheit
2. mit dem Prozeß der Konstituierung der Objekte durch diesen inadäquate sensomotorische Schemata, da durch die dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit unter der impliziten Bedingung der Isolation das wiedererkannte Bild nicht von der eigenen Handlung gelöst und nicht in einen Zusammenhang von räumlichen und kausalen Beziehungen gebracht werden kann, die von der direkten Aktivität unabhängig sind;

sie umschließt

1. die Beziehungen zu den Objekten,
2. die interpersonellen Beziehungen und
3. die interpersonale Beziehung;

sie erklärt

Verhalten und Handlungen der Kinder, die als Symptome des kindlichen Autismus beschrieben worden sind, wie z. B.

1. den vermeintlichen autistischen Rückzug bzw. die autistische Abkapselung,
2. die Veränderungsangst,
3. die guten Beziehungen zu Ding-Objekten,
4. das zwang- und dranghafte Bedürfnis nach gleicherhaltung der dinglichen Umwelt,
5. Wahrnehmungsleistungen vorwiegend durch die Nahsinne,
6. Automutilationen, ritualistische Verhalten und stereotype Manipulationen von Gegenständen und

7. starke Erregungszustände, Angstparoxysmen u. a.

Die 4. These verdeutlicht noch einmal, daß der kindliche Autismus nicht ein Krankheitsbild "Autismus" darstellt, das Symptome hervorbringt, die dieser Krankheitseinheit als Primär- bzw. Kardinal- und Sekundärsymptome zugeordnet werden könnten, sondern ein Resultat der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern ist, das sich besonders in ihren konkreten und realen Bezügen zur Umwelt dokumentiert. Ist die veränderte Beziehung zur Realität das Ergebnis dieser Persönlichkeitsentwicklung, finden wir den konkreten Menschen, der als 'autistisch' klassifiziert wird, in seinen jeweils konkreten Beziehungen zur Realität als solchen und nicht als Autisten wieder. Insofern müssen wir durch das Verständnis seiner Beziehungen zu den Objekten, seiner interpersonellen Beziehungen und der interpersonalen Beziehung, deren sich weitere Forschungen besonders zu widmen hätten, Ansätze seiner Sozialerziehung und damit solche der Überwindung seiner Behinderung, zumindest aber ihrer Kompensation, finden.

Es wurde wiederholt betont, daß die drei genannten Beziehungsbereiche zur Realität eine Einheit bilden. Um aber noch einige auch als Grundlagen der Konzeption einer Pädagogik autistischer Kinder sehr relevante Gesichtspunkte anskizzieren zu können, sollen zentrale Aspekte der Beziehungen der Kinder zur Realität kurz betrachtet werden. In einem anderen Zusammenhang ⁹⁴⁾ haben wir bereits darauf verwiesen, daß zur Erfassung der Gesamtsituation behinderter Kinder nach BITTNER (1976, S. 406) in der Behindertenpädagogik die Beantwortung von Fragen bedeutend wird, die bislang durch die nahezu ausschließliche Fixierung auf den vermeintlichen Defekt behinderter Menschen weitgehend vernachlässigt wurden. Diese von BITTNER aufgeworfenen Fragen lassen sich in bezug auf das Anliegen unserer Arbeit in einer Frage zusammenfassen, die mit den nachfolgenden Ausführungen wenigstens noch einer ansatzweisen Beantwortung zugeführt werden soll. Die Frage lautet: "Was bedeutet es für ein Kind, autistisch zu sein?"

6.1.1 DIE BEZIEHUNG ZU DEN OBJEKTEN

Wir haben oben gesagt, daß es einem autistischen Kind kaum möglich ist, ein wiedererkanntes Bild von der eigenen Handlung zu lösen und in einen Zusammenhang von räumlichen und kausalen Beziehungen zu stellen, die von der direkten Aktivität unabhängig sind. Dies bedingt die im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung autistischer Kinder kaum überwindbare Form der Assimilation, nämlich die Umwelt so wahrzunehmen und handzuhaben, daß sie mittels der vorhandenen, wesentlich sensomotorischen Schemata bewältigt werden kann. Dieser Sachverhalt definiert auch die Beziehung der autistischen Kinder zu den Objekten. Er ermöglicht die Wahrnehmung der Dingobjekte wesentlich nur in jenen Aspekten ihrer Eigenschaften und Beziehungen zum Wahrnehmungssubjekt, die an die jeweils in der vorausgegangenen Persönlichkeitsentwicklung aufgebauten Schemata und Strukturen (diese sind im Sinne PIAGETS Verknüpfungen der Schemata) assimiliert werden können. Akkommodationen, d. h. Veränderungen der Schemata, um eine bessere Adaptation an die Umwelt zu erreichen, können ebenfalls im Sinne der Nicht-Trennbarkeit assimilativ-akkommodativer Adaptationsprozesse nur nach Maßgabe der vorhandenen Schemata und ihrer Verknüpfungen untereinander erfolgen. Das hat zwei gravierende Implikationen für die Beziehung der Kinder zu den Objekten: Erstens müssen wir annehmen, daß sie die Objekte nur in jenen ihrer Eigenschaften wahrnehmen, die an ein aufgebautes Schema assimilierbar sind, und zweitens, daß sie sich in ihrem Verhalten diesen isolierten Aspekten der Gesamteigenschaften der Objekte anpassen, da eine diese Schemata modifizierende Akkommodation kaum oder nur sehr begrenzt möglich ist. Durch diese Art der Wahrnehmung der sozusagen seine Besonderheit und Einheit spaltenden isolierten Eigenschaften eines Objektes, die hinsichtlich des Gesamtobjektes, seines Zwecks und für seine Identifikation als solches u. U. gar nicht bedeutend sind, sowie durch die Ausrichtung der Gesamtaktivität auf dieses zerstückelte Objekt (es ist nicht ein Teilobjekt wie z. B. der Stiel eines Besens oder das Schloß einer Tür) wird die Wahrnehmung der Beziehung von Wahrnehmungssubjekt und Wahrnehmungsobjekt zusätzlich erschwert.

Versuchen wir dies in ein Beispiel umzusetzen, könnten wir hinsichtlich des Objektes 'Löffel' annehmen, daß ein Kind ihn nur unter dem isolierten Aspekt der Bewegung (vom Teller zum Mund) wahrnimmt und die Beziehung, in der ein Löffel im Zusammenhang mit dem Essen steht, nicht erkennt. In diesem Fall existiert der Löffel für das Kind nicht als Objekt, als Werkzeug, sondern nur im Zusammenhang mit seiner eigenen Aktivität, als eine Bewegung von unten nach oben und von oben nach unten, wenn es den Vorgang des Essens mit dem Löffel beherrscht. In diesem Beispiel erfolgt die Konstituierung des Objektes 'Löffel' durch die eigene Aktivität des Kindes, die das Objekt dadurch allerdings aus dem Zusammenhang seiner Bedeutung als Essenswerkzeug und Gegenstand der Kultur herauslöst, weil er an die Aktivität des Kindes gebunden bleibt, d. h. nur dadurch für das Kind existent sein kann. Dennoch bleibt hier das sinnvolle Ganze des Objektes Löffel im Aneignungsprozeß der Tätigkeit 'Essen mit dem Löffel' erhalten. Durch die Konstituierung des Objektes 'Löffel' unter dem isolierten Bewegungsaspekt kann sich das Kind ebenso selbstverständlich, wie es mit dem Löffel ißt, damit z. B. gegen den eigenen Körper wenden (berücksichtigen wir die veränderte interpersonale Beziehung) und sich dabei schwer beschädigen oder ihn, um ein anderes Beispiel zu nennen, auf den Fußboden werfen, weil das betreffende Kind ein Schema zur Assimilation des spezifischen Klanges aufgebaut hat, der durch einen auf dem Fußboden aufschlagenden Löffel entsteht. In beiden Fällen kann das Objekt nur unter der Bedingung der Konsistenz der Bewegung (Essensvorgang) oder des Lautklangbildes (Klirren) für das Kind existent bleiben. Unter der Voraussetzung eines anderen Schemas auf demselben Niveau der Konstitution des Objektes 'Löffel', z. B. eines optisch-sensomotorischen nimmt ein Kind beispielsweise nur die den Löffelstiel verzierende Gravur oder das eingeprägte Firmenzeichen wahr, wenn diesbezüglich eine Aktivität besteht, die die Wahrnehmung der Licht- und Schattenwirkung der Gravur noch besonders betont, dadurch daß das Kind den Löffel in einem bestimmten Winkel zu einer einfallenden Lichtquelle leicht drehend bewegt. Hat es nur dieses optisch-sensomotorische Schema zur Verfügung, wird das Objekt Löffel für das Kind nur unter diesem seinem eigentlichen Sinn und Zweck völlig entfremdeten Aspekt konstituiert, damit existent und angeeignet. Beendet das Kind die beschriebene Aktivität oder soll

es gar mit dem Löffel essen, besteht das Objekt 'Löffel' für das Kind nicht mehr. Dieser kann sogar als unter diesen Bedingungen dem Kind unbekanntes Objekt heftige Erregungen auslösen, weil in bezug auf dieses Objekt für diesen spezifischen Bereich (Essen mit dem Löffel) keine Schemata ausgebildet worden sind, an die das Objekt assimiliert werden könnte. Das Kind kann sich vielleicht erst dann wieder beruhigen, wenn es die beschriebene Konstituierung des Objektes über die visuell-sensomotorischen Schemata, also durch die Betrachtung der Licht-Schatten-Wirkung der Gravur, wiederherstellt. Würde diese Tätigkeit des Kindes von seiten der um seine Fütterung mit einem Löffel bemühten Mutter so interpretiert, daß diese annimmt, das Kind habe aufgrund der beobachteten Licht-Schatten-Spiele und seiner Fixierung auf dieses Spiel eine besondere Beziehung zu diesem Objekt und würde sich deshalb mit diesem Löffel besonders gut auf das Essen mit einem Löffel umstellen lassen, wird sie enttäuscht werden und vor einem scheinbar unerklärlichen Phänomen des Verhaltens ihres Kindes stehen, wenn es beim Versuch der Fütterung mit diesem Löffel in einen starken Erregungszustand gerät. Dieses Beispiel zeigt, daß situative Beziehungsaspekte (der Löffel im Zusammenhang mit dem Vorgang des Essens) und die Beziehung des Kindes zum Objekt (im Sinne der auf das Objekt entfalteten optisch-sensomotorischen Aktivität) mit dem Zweck des Objektes (Essenswerkzeug aus Metall mit einer für das Aufnehmen flüssiger Speisen besonders geeigneten Form) nicht kompatibel sind. Das Kind ist von der Aneignung dieses in unserem Kulturkreis bedeutenden Werkzeuges, seines Zweckes und seiner Handhabung isoliert. Durch die interpersonelle Isolation des Kindes (von der Mutter, die es belehren möchte) wird das Erlernen dieses Werkzeuggebrauchs, der nur über Personen erworben werden kann, zusätzlich erheblich beeinträchtigt.

Wir können unter dem Aspekt der veränderten Beziehung der autistischen Kinder zu den Objekten folgern, daß die Kinder Objekte entweder nur in Teilaspekten ihres Zweckes (hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit), in Teilaspekten ihrer Eigenschaften (hinsichtlich ihrer Beschaffenheit) oder in jenen Teilaspekten konstituieren, die dem Objekt zwar implizit sind, es aber nicht mehr als solches definieren, also in allen in bezug auf ein Objekt

denkbaren, auch es entfremdenden Aspekten. Dies erlaubt viele der Handlungen und Verhalten, die bei autistischen Kindern beobachtet werden können, einer entsprechenden Klärung zuzuführen. So ist z. B. erklärbar, daß ein Kind, das wie beschrieben mit der Licht-Schatten-Wirkung der Gravur des Löffels beschäftigt ist, den Löffel einfach fallen läßt, wenn durch eine natürliche oder künstliche Veränderung des Lichteinfalls dieses Schema nicht mehr zum Einsatz gebracht werden kann, und aus der vielleicht lange Zeit andauernden Fixierung auf dieses Objekt unvermittelt aufbricht, um den auf dem Boden liegenden Löffel herumgeht, den Raum durchquert und sich einen Schlüsselbund vom Haken nimmt, um die Schlüssel dann gegeneinanderzuschlagen und dazu den Körper rhythmisch zu wiegen.

Dieses Beispiel macht uns auf zwei weitere Sachverhalte aufmerksam: Endet die Adaptation an ein Objekt, indem das assimilative Schema nicht mehr zur Anwendung gebracht werden kann, erlischt die jeweils spezifische Bedeutung, die das Objekt für das Kind hat. Im Moment des Ausblendens des Schemas, mit dem der Löffel in seinen spezifischen Teilaspekten wahrnehmbar ist, wird dieser zu einem für das Kind undefinierten Objekt, zu einer Raumbegrenzung, so daß es zwar nicht auf den zu Boden gefallenen Löffel tritt, ihm aber auch kein Augenmerk mehr schenkt. Das optische Schema allein erlaubt das Erkennen des Objektes bzw. seiner Teilaspekte in einem räumlichen und kausalen Zusammenhang in Loslösung von der eigenen Aktivität nicht. Ein geistiges Erinnerungsbild, das ein Objekt in seiner Bedeutung im Sinne einer Vorstellung auch ohne seine sinnliche Präsenz bewahrt, scheint bei sehr vielen Kindern mit schwer autistischer Beeinträchtigung nicht konstituiert zu sein. Daß es z. B. den Schlüssel dennoch an einer anderen Stelle des Raumes auffinden kann, führen wir auf eine an die Aktivierung des sensomotorischen Schemas gebundene optische Gedächtnisspur zurück. Was beim Aufsuchen der Schlüssel aktiviert wird, ist nicht, wie wir das vermuten würden, das optische Erinnerungsbild, also eine Vorstellung, sondern das jeweilige spezifische Schema, dem ein bestimmtes Objekt ohne Schwierigkeiten assimiliert werden kann. Das bedeutet, daß das autistische Kind, ehe es das Objekt als solches erkennt, seine eigene Reaktion erkennt, was ihm dann auch ermöglicht, ge-

zielt ein solches Objekt aufzusuchen, das an das aktivierte Schema assimilierbar ist; im erwähnten Fall der Schlüsselbund. Es erscheint uns denkbar, daß nach Aktivierung des entsprechenden optisch-akustisch-sensomotorischen Schemas das diesem Schema assimilierbare Objekt (Schlüsselbund) halluziniert werden kann, was ein zielgerechtes Aufsuchen des richtigen Objektes ermöglicht, indem das halluzinierte Objekt mit der optisch-sinnlichen Präsenz des Objektes (Schlüsselbund am Haken) verglichen wird.

Eine zweite Dimension dieses Sachverhaltes ist, daß zwangsläufig auch die akkommodativen Prozesse, indem das von den Objekten aufgebaute Bild nicht von den direkten Aktivitäten des Individuums gelöst und in einen räumlichen und kausalen Zusammenhang gestellt werden kann, auf diese Ebene fixiert bleiben. Das bedeutet - was uns wieder die Herstellung der Isolation verdeutlicht -, daß die Anpassung des Kindes immer spezifischer an die seinen Schemata assimilierbaren Teilaspekte eines Objektes erfolgt, es sich immer mehr selbst einengt und schließlich im Bemühen um die Konstituierung des Objektes - bildlich gesprochen - in eine Sackgasse gerät, die es vom gesamten Objekt und der Erschließung seiner Bedeutung und seines Zweckes entfernt hält. Je perfekter dem autistischen Kind die Anpassung an den Teilaspekt eines Objektes gelingt, umso größer wird die Isolation des Kindes vom Objekt als solchem.

Noch eine andere Beobachtung erscheint in diesem Zusammenhang bedeutend. Ist ein autistisches Kind in der beschriebenen Weise mit einem Objekt A beschäftigt und befindet sich gleichzeitig ein Objekt B in seinem Blickfeld, mit dem es sich in gleicher Weise intensiv auseinandersetzen könnte, wenn es sich nicht gerade mit dem Objekt A beschäftigen würde, bleibt es vom Objekt B völlig unbeeindruckt, als wäre dieses nicht existent. Dies bestärkt nicht nur unsere schon dargelegte Auffassung, daß ein Objekt für ein schwer autistisches Kind nur existent ist, wenn es in Beziehung zur eigenen Aktivität tritt, sondern verweist auch darauf, daß aktuelle Stimulationen (hier z. B. die optisch-sinnliche Präsenz des Objektes B) nur schwer oder gar nicht mit Gedächtnisinhalten verknüpft werden können, denn eine optisch-sensomotorische Gedächtnisspur müßte z. B. auch vom Objekt B vorhanden sein, zumal das Kind mit dem Objekt B entsprechend

tätig war. Der optische Anteil des sensomotorischen Schemas vermag dieses aber nicht auszulösen, weil die Aktivität des Kindes an das Objekt A gebunden ist und erst der sensomotorische Anteil des Schemas aktiviert sein muß, ehe der optische Anteil des Objektes B halluziniert werden kann und in Zusammenhang mit der sinnlichen Präsenz des Objektes B ein Erkennen der spezifischen Bedeutung dieses Objektes für das Kind möglich ist. Einen Hinweis auf diese Problematik finden wir bei RIMLAND (1968), der schreibt: *"These findings are quite consistent with my theory that autism involves a defect in the ability to relate present stimuli to the content of memory and because of this can cope with the physical but not the psychological aspects of stimuli."* (155)

In engem Zusammenhang damit steht, was wir unter dem Aspekt dieser Überlegungen bei unseren schwer autistischen Schülern überprüft haben, daß sie keine Verhalten und Handlungen zeigen, wie dies auch PIAGET (1975) für die ersten beiden Stadien der Entwicklung des Objektbegriffes darlegt, die auf nicht gegenwärtige Gegenstände bezogen sind, also z. B. ein Suchverhalten. Wir unterscheiden dieses von Handlungen, die im beschriebenen Sinne auf die Assimilation eines Objektes an eine bestimmte Aktivität (z. B. das zielstrebige Aufsuchen des Schlüsselbundes) gerichtet sind. Anstatt zu suchen, reagierten die Kinder mit starken Erregungszuständen, wenn ein zur Assimilation an eine Tätigkeit erwünschtes Objekt nicht zur Verfügung stand, weil - so nehmen wir an - die sich in Auflösung befindliche psychische Organisation nur durch die regulative Funktion der Aktivierung eines sensomotorischen Schemas stabilisiert werden kann. Wir würden also einen durch die Abwesenheit eines Objektes bedingten Erregungszustand nicht als Folge einer dadurch bedingten Frustration des Kindes ansehen, sondern als Zustand einer die Existenz des Kindes bedrohenden hochgradigen Isolation von einem die psychischen Prozesse stabilisierenden Schema, das ohne die Anbindung an ein an dieses Schema assimilierbares Objekt nicht ausreichend aktiviert werden kann.

Unter Berücksichtigung der Möglichkeiten vielseitiger Verknüpfungen von Schemata zu Strukturen ergibt sich zwar ein schon sehr differenziertes, aber immer noch von den hier erwähnten grundsätzlichen Aspekten der veränderten Beziehung zu den Ob-

jekten bestimmtes Verhalten und Handeln der Kinder. Die Verknüpfung der sensomotorischen Schemata ermöglicht auch eine ansatzweise Strukturierung der Objekte im Raum, so daß wir das Bestreben nach Gleichhaltung der dinglichen Umwelt und das Bemühen der Kinder, die einmal assimilierte Ordnung der Dinge immer konstant zu erhalten oder diese Ordnung wieder herzustellen, ebenfalls als ein Bemühen verstehen können, die psychische Organisation durch nicht-kommunikative funktionelle Systeme aufrechtzuerhalten, wie die Veränderung der Anordnung der Dinge schwerste Erregungszustände, d. h. nach unserer Auffassung die Chaotisierung der psychischen Organisation und damit eine existentielle Bedrohung der Kinder verursachen kann. Sowohl die Konstituierung der Objekte in ihren an bestimmten Schemata assimilierbaren Teilbereichen als auch das Bemühen der Kinder um die Konstanterhaltung der dinglichen Umwelt können wir auch unter dem Aspekt der veränderten Beziehung zu den Objekten als intelligente Handlung der Kinder verstehen, die unter den Bedingungen dysjunktiver Wahrnehmungstätigkeit und der Isolation ihre psychischen Prozesse regulieren und die Sicherung ihrer Existenz garantieren. Deshalb sprachen wir in bezug auf diese Verhalten auch von autokompensatorischen Verhalten.

Was selbst den mit autistischen Kindern befaßten Personen nur schwer verständlich erscheint, ist die Tatsache, daß die veränderte Beziehung der autistischen Kinder zu den Objekten als Aspekte ihrer Beziehung zur Realität in gleicher Weise die Beziehung zu den Ding-Objekten wie zu den Personal-Objekten umfaßt. Durch die beschriebenen Bedingungen der Konstituierung des Objekts können viele der Kinder eine entsprechende Unterscheidung von Ding- und Personal-Objekten noch nicht treffen. Sie bleiben auch weitgehend von der Möglichkeit isoliert, diese Unterscheidungen zu erlernen, weil durch die vorliegende dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit, wird die Bedingung der Isolation nicht kompensiert, auch die optische Gedächtnisspur von Personen nicht von den eigenen Handlungen gelöst werden, d. h. nur aktiviert werden können, wenn sie an eigene Aktivitäten assimiliert sind. Das erklärt uns auch die Tatsache, daß autistische Kinder Teile oder Eigenschaften von Teilen des Personal-Objektes wie Ding-Objekte gebrauchen, z. B. Arm und Hand der Mutter, um einen Gegenstand zu erhalten, der wiederum nur als

ein an ein Schema assimilierbares Objekt besteht und den das Kind ohne die Aktivierung dieses personalen Teilobjektes nicht erreichen kann. Dabei wird die Mutter aber als Person nicht erkannt. PIAGET (1972) schreibt unter dem Aspekt der Bedeutung der sozialen Faktoren für die geistige Entwicklung des Kindes: *"Die Reaktionen der Intelligenz dieser Stufe auf die soziale Umwelt sind denjenigen auf die physische Umwelt genau parallel, was sich übrigens von selbst versteht, da diese beiden Arten der Erfahrung in der Wirklichkeit nicht voneinander getrennt werden können."* (81) Das macht uns schließlich die gesamte Tragweite des Weltbildes des autistischen Kindes und damit seines Bewußtseins transparent, insoweit dieses von den veränderten Beziehungen zu den Objekten in Relation zu den anderen Bereichen der Beziehung zur Relation aufgebaut wird. Wagen wir ein Bild von dem Objektbewußtsein des schwer autistischen Kindes zu zeichnen, könnten wir uns einen üblichen Wohnraum, in dem sich die Familie des Kindes und es sich selbst befindet, vielleicht so vorstellten, daß alle Objekte, die an Schemata des Kindes assimilierbar sind, als solche oder in ihren Teilen, die Dinge wie die Menschen, bunt gemalt, während die nicht an die Schemata des Kindes assimilierbaren Teile in grau gehalten sind und relativ konturlos in dasselbe Grau des Hintergrundes übergehen. Bedenken wir die erwähnten Beispiele vom Löffel, dem Schlüsselbund oder des Gebrauchs der Hand der Mutter, würden wir auf diesem Bild kaum Dinge oder Menschen identifizieren, sondern nur bunte Tupfer in einem nahezu konturlosen Grau entdecken können, die weitgehend ohne Beziehung zueinander, wie zufällig über die zur Verfügung stehende Fläche verteilt, erscheinen.

Wenn KNIGHT (1973)⁹⁵⁾, allerdings unter Zugrundelegung eines motivationspsychologischen Konzepts, ausführt, daß der Autismus dann eine Ausdeutung als 'unmittelbare Bedürfnisbefriedigung' erfährt, bei der eine primitiv-interozeptive Wahrnehmungsweise zuungunsten logisch sachlicher Realitätsorientierung vorherrscht, beschreibt er einen Teilaspekt der hier dargestellten Beziehungen der Kinder zu den Objekten. Setzen wir die Beziehungen zu den Objekten in Relation zu den veränderten interpersonellen und interpersonalen Beziehungen, wird uns erneut deutlich, daß hinsichtlich der Beziehungen der Kinder zu den Objekten kaum

die Rede davon sein kann, daß Autismus ein Rückzug auf ein Innenleben und eine Abkapselung von der Umwelt sei, wenn die Kinder ein Objekt durch dessen Assimilation an ein sensomotorisches Schema zur Stabilisierung ihrer psychischen Organisation, zur Sicherung ihrer Existenz und zur Vermeidung totaler Isolation als das ihre erstehen lassen. Ein derart konstituiertes Objekt versinkt jedoch wieder in ein für das Kind bedeutungsloses Nichts, wenn es aus der Anbindung an die eigene Aktivität entlassen wird und seine Funktion der Stabilisierung der psychischen Organisation erfüllt hat. Die Zeitdauer seiner Existenz ist zu kurz, die Entfremdung seines Zweckes und die Zerstückelung seiner Gesamtheit sind zu groß, die Loslösung aus den Beziehungen des Objektes zu anderen Objekten und zum Wahrnehmenden zu total, als daß es den Kindern unter den erschwerten Bedingungen gelingen könnte, die Konstituierung eines Objektes im Sinne eines geistigen Bildes auch dann andauern zu lassen, wenn das Objekt aus der Präsens seiner sensomotorischen Aktivität verschwindet. Die Instabilität der geistigen Bilder läßt im Sinne ihrer Überführung in die psychologischen Bereiche auch eine ideelle Motivation und eine Entwicklung dessen, was wir als Vorstellungen beschreiben, vom Suchen bis hin zur produktiven und schöpferischen Phantasie, nicht zu. Entsprechend ist auch das Denken weitgehend auf die antizipatorische Vorwegnahme einer dadurch innervierbaren Aktivität eingeschränkt, durch die wieder ein Objekt konstituiert werden kann und sei es nur in Teilaspekten.

Unter Berücksichtigung der Ausführungen zu diesem Punkt können wir die fünfte These formulieren:

Unter dem Teilaspekt der Beziehungen zu den Objekten (den Ding- und Personal-Objekten in gleicher Weise) ist die veränderte Beziehung zur Realität dadurch gekennzeichnet, daß

1. das autistische Kind seine eigenen Reaktionen erkennt, ehe es das Objekt als solches, Teilaspekte seiner Eigenschaften oder Teilaspekte seiner Beschaffenheit erkennt,
2. die Objekte nur in Abhängigkeit von der eigenen Aktivität des Kindes bestehen und von dieser losgelöst nur eine Raumbegrenzung bedeuten,
3. das Wiedererkennen des Objektes und die Beschäftigung damit

von der Aktivierung eines Schemas abhängig ist, an das ein Objekt oder Teilaspekte desselben ohne Schwierigkeiten assimiliert werden können und

4. das Bewußtsein die Eigenschaften sowie die Beziehungen zu den Objekten, zu Teilaspekten derselben oder zu ihrer Beschaffenheit sowie die Beziehungen der Objekte untereinander derart widerspiegelt, daß die meisten Gegenstände ihre Kohäsion und der Raum seine Kohärenz nicht gewinnen.

6.1.2 DIE INTERPERSONELLEN BEZIEHUNGEN

WATZLAWICK et al (1974) schreiben in der Einleitung zu ihrer Arbeit über die menschliche Kommunikation, daß diese ein Versuch sei, 'einige Schritte in dieses unbekannte Gebiet hinein zu tun, Denkmodelle zu formulieren und Sachverhalte zu veranschaulichen, die die Gültigkeit dieser Modelle zu unterbauen scheinen' (13). Dies gilt in besonderer Weise auch für die in bezug auf die interpersonellen Beziehungen autistischer Kinder nur im Ansatz zu skizzierenden Problemstellungen. Man kann es sowohl unter Zugrundelegung des traditionellen Autismus-Begriffes als auch unter Hinweis auf die besondere Problematik der autistischen Kinder, ein Personal-Objekt zu konstituieren, als müßig erachten, interpersonelle Beziehungen für ihre Gesamtsituation überhaupt als relevant zu betrachten. Ohne die Blickverengung einer defektorientierten Anschauung des Autismus-Problems als autistischer Rückzug der Kinder wird nicht verleugnet werden können, daß gerade diese Kinder in besonderer Weise auf ihre Umwelt angewiesen sind, damit allein ihre physische Existenz gesichert werden kann. Schon dadurch stehen sie ständig in interpersonellen Beziehungen und sind Stimulationen ausgesetzt, die diese Beziehungen definieren. Hinzu kommt, was schon angeführt wurde, daß auch die Personen im sozialen Umfeld eines autistischen Kindes in gleicher Weise diese jeweils spezifischen interpersonellen Beziehungen zu verarbeiten haben und sie sich ihrerseits den Stimulationen nicht entziehen können, die vom autistischen Kind ausgehen, wenn es z. B. eine Person wie ein Ding-Objekt gebraucht oder man sich als Elternteil

oder Pädagoge einem autistischen Kind gegenüber besonders verpflichtet fühlt. Dies zeigt, daß auch die Fassung der interpersonellen Zusammenhänge durch den Begriff 'Autismus' nicht geleistet werden kann, sondern daß dieser vielmehr zur Verschleierung der Sachverhalte vor dem wissenschaftlichen Zugriff beiträgt und die Kinder einer 'Mystifikation' aussetzt, die sie so definiert, wie sie nicht sind, ohne daß sie die Chance hätten, sich dieser Definition zu entziehen. Wenn wir die Gesamtsituation des autistischen Kindes auch durch die Kategorie 'Isolation' erklären, beinhaltet diese nicht, wie das schon ausgeführt wurde, zwangsläufig auch eine Negation interpersoneller Beziehungen wie der Begriff 'Autismus'. Isolation definiert einen Beziehungsaspekt, was u. a. auch jede der auf C_e - und C_i -Komponenten hin zum Ausdruck kommende Veränderung der A- und B-Komponenten dokumentiert.

Seit BATESON, JACKSON, HALEY und WEAKLAND 1956 bestimmte Strukturen der zwischenmenschlichen Wechselbeziehungen zu untersuchen begannen, konnten sie auch den engen Rahmen der schizophrenen Endogenese sprengen und die angenommenen Denkstörungen, die Ich-Schwäche und die Überschwemmung des Bewußtseins schizophrener Patienten durch Primärprozesse, die in sekundärer Linie auch die sozialen und damit interpersonellen Beziehungen beeinträchtigen und definieren, durch die These modifizieren, daß in der Umwelt schizophrene erkrankender Menschen wohl auch Ereignisabläufe solcher Art stattfinden, daß die Verhaltensformen, die einer schizophrenen Symptomatologie zugeschrieben werden, für den betreffenden Menschen sogar sinnvoll bzw. die einzigen ihm möglichen sein könnten. Damit geht es nicht darum, was auch WATZLAWICK et al (1974) betonen, die Psychopathogenese der Prozesse zu negieren, sondern zu verhindern, daß psychopathogenetische Erkenntnisse den betroffenen Menschen als Eigenschaften zugeschrieben werden. Darin sehen wir uns, was die Kritik am Autismus-Begriff und seiner Werthaftigkeit für die Beschreibung der Gesamtsituation der autistischen Kinder betrifft, mit diesen Autoren auch hinsichtlich unserer Arbeit einig. Insofern müssen wir uns auch hier die unter den genannten Aspekten und den Ergebnissen dieser Arbeit zwingende Frage stellen, inwieweit zwischenmenschliche Wechselbeziehungen nicht auch die Gesamtaktivität des autistischen Kindes, d. h. auch

sein Handeln, Denken und Bewußtsein bestimmen, auch wenn sie hier nur aufgeworfen und eine Antwort vielleicht erst durch weitere Forschungen gegeben werden kann. Die Schwierigkeit eines solchen Unterfangens zeigt sich darin, daß die von WATZLAWICK et al (1974) hinsichtlich der die Strukturen von Interaktionen bezeichnenden Kommunikation dargelegten pragmatischen Axiome grundsätzlich auch für das autistische Kind Gültigkeit haben, d. h. auch seine Verhalten und Handlungen in jedem Fall Kommunikation sind, wenngleich es sich diese Kommunikation dysjunktiv aneignet und sie dissoziiert psychisch widerspiegelt. Die Situation des autistischen Kindes ist damit auch grundlegend durch die Feststellung gekennzeichnet, die WATZLAWICK (1974) et al wie folgt treffen: *"Verhalten hat vor allem eine Eigenschaft, die so grundlegend ist, daß sie oft übersehen wird: Verhalten hat kein Gegenteil, oder um dieselbe Tatsache noch simpler auszudrücken: Man kann sich nicht n i c h t verhalten. Wenn man also akzeptiert, daß alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungsscharakter hat, d. h. Kommunikation ist, so folgt daraus, daß man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht n i c h t kommunizieren kann."* (51) Es bedarf keiner weiteren Ausführungen, um in diesem Zusammenhang auch darauf zu verweisen, daß alle Kinder als Mitglieder einer sozialen Gruppe, in der Regel der Familie, von Anfang an auch mit einer bestimmten Erwartung der Eltern, d. h. mit einer Rolle, konfrontiert werden, die RICHTER (1969) in seiner Untersuchung über die Rollentypen und die traumatischen Rollen des Kindes als *"das strukturierte Gesamt der unbewußten elterlichen Erwartungsphantasien"* definiert, *"insofern diese dem Kind die Erfüllung einer bestimmten Funktion zuweisen"* (73). Es wurde bereits darauf verwiesen, daß die Wahrscheinlichkeit, daß ein behindertes Kind die Erwartungen seiner Eltern in der Regel enttäuscht, sehr hoch ist, so positiv diese Erwartungen unter dem Aspekt der Bereitschaft der Eltern, ihrem Kind eine optimale Erziehung im Rahmen ihrer familiären und gesellschaftlichen Möglichkeiten zu garantieren, auch sein mögen. Unter Einbezug der daraus bei den Eltern und auch zwischen anderen Familienmitgliedern entstehenden Konflikte und Dissonanzen wird die Rolle des behinderten Familienmitgliedes sehr schnell zu einer traumatischen, die seine Persön-

lichkeitsentwicklung negativ beeinträchtigt, zumal sie sich ausschließlich über die jeweils sich entwickelnden spezifischen Strukturen der Interaktionen der Familienmitglieder, also über Kommunikation, vollzieht. Wir erwähnten schon, daß in diesem Interaktionsgefüge auch jenen Stimulationen der Mutter eine besondere Bedeutung zukommt, die ihr dem Kind zugewandtes und positiv akzeptierendes Verhalten bestärken. Bleibt nun beim autistischen Kind, worauf wir schon verwiesen haben, z. B. die Lächelreaktion aus, kann dieses zu Veränderungen der Haltungen und Einstellungen der Mutter führen, die sich auf dem Hintergrund ihrer jeweils spezifischen Verarbeitungsmöglichkeiten, die sich wesentlich aus den Erfahrungen ihrer eigenen Sozialisation ergeben, in unterschiedlicher Weise dem Kind gegenüber artikulieren. Dies wird auch in einigen Arbeiten zum Problem des kindlichen Autismus deutlich, so z. B., wenn MATTHYS (1966) in einer katamnестischen Untersuchung bei autistischen Kindern schreibt: *"Schon aus diesen notgedrungen kurzen Hinweisen wird klar, daß diese drei ältesten Söhne im pathologischen Beziehungssystem ihrer Eltern eine wesentliche Rolle spielten und offenbar den Preis bezahlten für deren inneres Gleichgewicht, das sie wenigstens gegen außen, wenn auch nur für den oberflächlichen Betrachter, als einigermaßen normal erscheinen ließ."* (127/128), oder wenn STÄDELI (1968) in einem Beitrag zur Problematik der Beziehungsschwierigkeiten von Müttern zu ihren autistischen Kindern feststellt, wie Mütter *"durch das Zusammenleben mit den Kindern sehr stark geprägt worden sind und infolge dieser Prägung vorerst einen überdominierenden bzw. schizoiden Eindruck machten."* (237). Im Rahmen der Aufarbeitung der Geschichte eines autistischen Kindes schreibt KERSTENBERG (1960): *"Jedoch konnten sich beide Eltern nicht eingestehen, daß irgend etwas fundamental mit dem Kind nicht in Ordnung war. Eine ungewöhnlich stark ausgeprägte Verleugnung wirkte sich in beiden Eltern aus, besonders aber in der Mutter, was nicht ihre tiefe Enttäuschung über das Kind lösen konnte."* (204) Auch unter therapeutischem Aspekt artikuliert sich die aufgezeigte Problematik, wenn DUNDAS (1968) in seiner Arbeit 'The One-to-One Relationship in the Treatment of Autistic Children' die Herstellung einer engen dem Mutter-Säugling-Verhältnis entsprechenden Beziehung zu einer Pflegeperson für wesentlich hält. SPITZ (1973) beschreibt in seiner Arbeit über die

'Entstehung der ersten Objektbeziehungen' den Zusammenhang von mütterlicher Haltung und Krankheiten des Säuglings und verweist auf 'Psychotoxische Krankheiten', wie z. B. das Koma des Neugeborenen, Erbrechen, die Dreimonatskolik, die atopische Dermatitis des Säuglings, Hypermotilität und Koprophagie und 'Ausfallkrankheiten', wie die anaklitische Depression und der Marasmus. Er führt diese Erkrankungen auf Haltungen zurück, die eine primär unverhüllte Ablehnung des Kindes, eine primär ängstliche Besorgnis, Feindseligkeit in Form ängstlicher Besorgnis, kurzweiliges Pendeln zwischen Verwöhnung und Feindseligkeit, langweilige zyklische Stimmungsverschiebungen und bewußt kompensierte Feindseligkeit zum Ausdruck bringen bzw. auf den partiellen und völligen Entzug der affektiven Zufuhr (86). Damit führen die beeinträchtigten interpersonellen Beziehungen unter dem Aspekt, daß sich kein Partner dieser Kommunikation entziehen kann, für das autistische Kind zu einer variierenden sozialen Reizeinschränkung und zu einer Verschärfung der Bedingung der Isolation durch die C-Komponente.

Berücksichtigen wir ferner, daß, wie WATZLAWICK et al (1974) betonen, jeder Kommunikation ein 'Inhaltsaspekt und ein Beziehungsaspekt' in dem Sinne eigen ist, daß der 'Inhaltsaspekt die Daten vermittelt und der Beziehungsaspekt vermittelt, wie diese Daten aufzufassen sind' (55), können wir auch in bezug auf dieses Axiom der Kommunikation feststellen, daß z. B. sowohl durch die beschriebenen Haltungen und Einstellungen der Mutter der Inhalts- und Beziehungsaspekt einander widersprechen als auch in Inhalts- und Beziehungsaspekt kongruente Botschaften der Mutter durch die dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit des autistischen Kindes als kontradiktorisch angeeignet werden können.

Das autistische Kind ist, unter Beachtung der dargelegten Aspekte der interpersonellen Beziehungen, in der Regel einer sensorischen Deprivation und/oder widersprüchlichen Reizen ausgesetzt, die zum Zusammenbruch des Wahrnehmungssystems führen, das heißt den Grad der Isolation erhöhen und wiederum in eine dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit einmünden können. In Bezug auf die von WEAKLAND (1972) dargelegte 'Double-Bind-Hypothese', die von den Merkmalen ausgeht, daß 'das Individuum in eine intensive Beziehung verstrickt ist', in der 'die an-

dere Person in der Beziehung zwei Arten von Botschaften ausdrückt, von denen die eine die andere aufhebt' und 'das Individuum nicht in der Lage ist, sich mit den Botschaften kritisch auseinanderzusetzen' (222), wäre festzustellen, daß das autistische Kind unter dem Aspekt der seiner speziellen Situation nicht adäquaten Kommunikation nahezu permanent solchen Situationen ausgesetzt ist, zumal es in hohem Maße von seiner Umwelt abhängig bleibt, es sich selbst kongruente Botschaften ohne entsprechende kompensatorische Maßnahmen aufgrund dysjunktiver Wahrnehmungstätigkeit als kontradiktorisch aneignet und es durch die Instabilität der Konstituierung des Personal-Objektes nicht in der Lage sein wird, sich mit den aufgenommenen Botschaften auseinanderzusetzen oder das Feld zu räumen. Schließlich ist auch eine adäquate Reaktion auf kontradiktorisch angeeignete Botschaften nicht möglich. Das bedeutet, daß derart angeeignete interpersonelle Beziehungen die psychische Organisation des autistischen Kindes in besonderer Weise gefährden, zumal sie weitgehend nur durch nicht-kommunikative funktionelle Systeme stabilisiert oder aufrechterhalten bleiben kann. Das autistische Kind gerät durch den Versuch der Konstituierung des Personal-Objektes in die Gefahr, daß seine psychische Organisation zusammenbricht und dadurch unter Bedingungen, die diesem Versuch extrem zuwiderlaufen. In diesem Versuch selbst liegt das Scheitern der Bemühungen des autistischen Kindes um die Aufnahme interpersoneller Beziehungen begründet. Soziale Reizeinschränkung und widersprüchliche Reizinformation definieren unter der unausweichlichen Bedingung, daß es das Gegenteil von Verhalten nicht gibt, daß heißt, daß es nicht möglich ist, nicht zu kommunizieren, durch die diesen Beziehungsversuchen implizite Bedingung der Isolation, die wiederum zu einer dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit führt, seine interpersonellen Beziehungen.

Das macht uns auf zweierlei aufmerksam: Zum einen auf die nun schon durchgängig zu machende Erfahrung, daß Autismus nicht Rückzug, nicht Abkapselung von der personalen Umwelt und den interpersonellen Beziehungen bedeutet, sondern ein zwangsläufig durch die dysjunktive Wahrnehmung und die Bedingungen der Isolation scheiterndes Bemühen ist, stabile und tragfähige interpersonelle Beziehungen aufzubauen, weil dieses das Wahrnehmungssystem und die psychische Organisation des Kindes zum

Zusammenbruch führende neue Bedingungen der Isolation impliziert und die psychische Organisation nur durch die Beziehungen zu den relativ konstanten Ding-Objekten aufrechterhalten werden kann. Dabei zeigt sich, daß wir mit der psychischen Organisation im speziellen jene funktionellen Systeme meinen, die die Steuerung und Kontrolle der Wahrnehmung garantieren, wie dies im Sinne der psychoanalytischen Theorien die Ich-Funktion umschreibt. Autismus ist unter diesem speziellen Aspekt der veränderten Beziehung der Kinder zur Realität durch den permanenten Versuch und das darin implizite Scheitern des Aufbaues interpersoneller Beziehungen gekennzeichnet, was im Ansatz auch bei BOSCH (1962) zum Ausdruck kommt, wenn er in der 'verzögerten oder rudimentären Konstitution der Begegnung' die 'wesentliche Störung der autistischen Kinder' (115) sieht.

Zum anderen werden wir aber auch unvermittelt darauf hingewiesen, daß dieses Dilemma des autistischen Kindes in seinen grundlegenden Aspekten mit dem des Schizophrenen identisch ist, der, wie WATZLAWICK et al (1974) schreiben, *"mit seinem Verhalten ausdrücken zu wollen scheint, daß er nicht kommuniziert, und für den es dann notwendig wird, zu verneinen, daß auch diese Verneinung selbst eine Kommunikation ist"* (72/73). Insofern besteht für den Schizophrenen und seine Gesamtsituation in gleicher Weise die Bedingung der Isolation, wie sie für das autistische Kind besteht und unter dem Aspekt sensorischer Deprivation auch für das Kind mit psychischem Hospitalismus gilt. Diese Zusammenhänge erweisen sich schon darin, daß im Rahmen der berichteten experimentellen Isolation gesunder Versuchspersonen als Folge ihrer im Experiment vorgenommenen Isolation sich Reaktionen einstellten, die als Symptome schizophrener Psychosen bekannt sind, aber auch darin, daß schizophrene Patienten unter denselben Bedingungen der Isolation diese Erscheinungen nicht zeigten und selbst Halluzinationen bei ihnen nicht beobachtet wurden, wo sie bei zuvor gesunden Versuchspersonen auftraten, weil - wie wir annehmen - schizophrene Personen wie auch autistische Kinder bereits eine Anpassung an die Bedingungen der Isolation im Sinne der Ausbildung von B_1 -Komponenten bzw. von A_1B_1 -Komponenten geleistet haben, was wiederum zur dysjunktiven Wahrnehmung führt. In der Sozialisationsgeschichte schizophrener

Patienten sind auch immer familiäre Konstellationen zu finden, denen auch autistische Kinder besonders ausgesetzt sind, die im Sinne der von RICHTER (1969) ausgebrachten traumatischen Rollen fungieren und interpersonelle Beziehungen implizieren, die mit der 'Double-Bind-Hypothese' bzw. mit der Situation der Mystifikation und Konfussion, um nur einige zu nennen, erklärt werden können. LAING (1972) beschreibt die Mystifizierung 'als eine Form der auf den Anderen gerichteten Handlung, die der Verteidigung, der Sicherung der eigenen Person dient' (282), und den Mystifizierten als jemand, *"dem man zu verstehen gibt, daß er sich glücklich oder traurig fühlt, ohne Rücksicht darauf, wie er fühlt, daß er fühlt; jemand, den man für dieses oder jenes verantwortlich macht oder nicht, ohne Rücksicht darauf, welche Verantwortung er übernommen oder nicht übernommen hat"* (284). So operiert der Mystifizierte unter Bedingungen, 'die für ihn unredlich definiert worden sind' (288). Das 'schizogenetische Potential solcher Manöver' sieht LAING in der 'Erzeugung von Konfusion, Verwirrung oder Zweifel, die oft nicht als solche erkannt werden' (287). Die widersprüchliche Botschaft in der Double-Bind-Situation und die Konfusion durch die Mystifizierung sind nur zwei Aspekte jener soziopathologischen Bedingungen, die die Bedingung der Isolation mit ihren bekannten Folgen setzen, wenn sie die dem Individuum zur Verfügung stehende Gesamtaktivität überfordern, mit der es diese Situationen durchschauen oder sie auflösen könnte. Die daraus resultierende psychische Organisation der schizophrenen Personen muß der psychischen Organisation der autistischen und der Kinder mit psychischem Hospitalismus in der anaklitischen Depression und im Marasmus vergleichbare Komponenten ausweisen, deren Erforschung uns die spezifische Situation der betroffenen Menschen erhellen helfen könnte. Zwar fällt, wie HARTMANN (1964) unter Hinweis auf ZUTT mit Recht betont, durch die Zuordnung des kindlichen Autismus zum 'Formenkreis der Schizophrenien kein klärendes Licht auf diese Kinder', was auch an anderer Stelle dieser Arbeit schon betont wurde, doch bewegen diese Überlegungen unausweichlich zu der Feststellung - die allerdings ein klärendes Licht auf die Situation der Erforschung des kindlichen Autismus zu werfen vermag -, daß es unter dem Aspekt einer Psychopathologie nur möglich war, den kindlichen Autismus, den psychischen Hospitalismus und die verschiedenen Erscheinungsweisen der Schizophrenie

als jeweils getrennte Krankheitseinheiten zu beschreiben, weil einzelne Aspekte des Prozesses der psychopathologischen Dynamik dieser Formen der Persönlichkeitsentwicklung den betroffenen Menschen als Eigenschaften zugeschrieben worden sind, wo unter dem Aspekt einer Schizopathologie Gemeinsamkeiten dieser dynamischen Verläufe der Persönlichkeitsentwicklung wohl erkennbar und Unterscheidungen allgemeiner Art nur insofern zu treffen sind, als die Bedingung der Isolation bei diesen Personen durch verschiedene Faktoren, in verschiedenem Ausmaß und zu verschiedenen Zeiten des jeweils erreichten Standes der Persönlichkeitsentwicklung, also des Zeitplans des Individuums, eingetreten und von unterschiedlicher Dauer ist. Insofern geht es nicht darum, die Bedeutung der Psychopathologie zur Klärung der besonderen Dynamik dieser Persönlichkeitsentwicklungen zu schmälern, als vielmehr zu erkennen, daß diese drei zwar unterscheidbaren, in ihren Grundbedingungen der Isolation aber vergleichbaren Entwicklungsprozesse nur im Sinne ihrer Soziopathologie einer Klärung und einem Verständnis, das heißt auch einer Prävention, Heilung oder Kompensation zugeführt werden können, während das Ausbringen von Eigenschaften in mißbräuchlicher Zuschreibung psychodynamischer Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung als Eigenschaften der betroffenen Personen gerade jene Bedingung herstellt, an denen diese Personen scheitern, nämlich die der Isolation durch sensomotorische Deprivation (z. B. auch durch Ausgliederung aus der Gesellschaft) durch widersprüchliche Reizinformation, durch Mystifizierung und Konfusion u. a. Dieser Sachverhalt läßt sich schließlich auch nicht mit dem Argument unterlaufen, daß derart isolierende und damit pathologische interaktive Momente in den ersten Lebensphasen der Kinder nicht vermittelt werden können. Wo Verhalten vorliegt, und sei es, wie dies beim autistischen Kind sehr lang anhaltend und seine Gesamtaktivität dominant beherrschend der Fall ist, nur im Sinne reflektorischer S-R-Verbindungen, können schon sehr komplexe Botschaften ausgetauscht werden, findet Kommunikation statt, wie dies auch schon durch die Arbeiten von SPITZ belegt wird. Wäre der Idealfall dann gegeben, wie WATZLAWICK et al (1974) betonen, daß sich die Partner 'sowohl über den Inhalt ihrer Kommunikation als auch über die Definition ihrer Beziehung einig sind', ist der schlechteste Fall gegeben, wenn sie sich 'sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Beziehungsstufe uneinig' (81)

sind, was nach unserer Annahme für das autistische Kind der Regelfall ist. Wo dies aber der Regelfall ist, herrschen Bedingungen, unter denen eine psychische Organisation kaum mehr zu erreichen ist (wie beim autistischen Kind) oder zerstört wird (wie beim hospitalisierten Kind und beim Schizophrenen), indem die Steuerung und Kontrolle der Wahrnehmungstätigkeit verloren geht und dysjunktiv wird und Halluzinationen auftreten, wie wir dies auch bei zwei autistischen Schülern beobachtet haben, wenngleich Halluzinationen in bezug auf autistische Kinder in der Literatur kaum für möglich gehalten werden. Es erfolgt eine 'spezifische Veränderung des Zeiterlebnisses', 'der Raum wird insulär und starr', die Gegenstände verlieren ihre Kohäsion und der Raum seine Kohärenz, oder sie gewinnen sie nicht, wie der Mensch seine Wirklichkeit als soziales Wesen verliert oder sie nicht gewinnt. *"Auf diese radikale Veränderung verweist das so häufige Syndrom der symbolischen Entwicklung des Anderen: Gefühl des befremdlich Sonderbaren gegenüber der Sprache, dem Ausdruckssystem, dem Körper des Anderen; die Schwierigkeit, sich über die Existenz des Anderen Gewißheit zu verschaffen; das Bedrückende und Entrückende einer Welt zwischenmenschlicher Beziehungen, in der das Ausgedrückte erstarrt, die Bedeutungen die massive Gleichgültigkeit der Dinge haben und die Symbole unauflösliche Rätsel werden"* (84), wie FOUCAULT (1972) die Welt der meisten Schizophrenen beschreibt. Beschreibt dies nicht, so wäre auf dem Hintergrund unserer jahrelangen Arbeit mit autistischen Kindern zu fragen, auch die Welt des autistischen Kindes, auch wenn FOUCAULT fortfährt und feststellt, 'daß der Körper aufhört Bezugsmittelpunkt zu sein, um den herum die Wege in die Welt ihre Möglichkeiten aufzutun, der im Horizont des Bewußtseins seine Beschaffenheit verändert' (86), 'die Welt des eigenen Körpers, die »Eigenwelt«, ihres Inhalts entleert scheint und das Leben, das nur noch ein Bewußtsein von Unsterblichkeit ist, sich in einem langsamen Tod erschöpft, den es durch Verweigerung jeglicher Nahrung, jeder Körperpflege und jeder Sorge um das Materielle sich selbst bereitet' (87)?

Trotz der Fülle der Literatur zum kindlichen Autismus beschäftigen sich nur wenige Arbeiten mit dem hier anskizzierten Problem, werden doch, wie MISES (1973) aufzeigt, 'fast alle Kinder, welche von einer schweren Entwicklungsstörung betroffen sind, von

den klassischen Autoren unter der Rubrik der Oligophrenien eingereiht'. Er schreibt: *"Als die angelsächsischen Autoren den Autismus und die kindlichen Psychosen beschrieben, stießen sie auf ernsthafte Widerstände, wenn sie die Originalität ihrer Entdeckung geltend machen wollten."* (313) MISES wie auch FÄRBER (1974) versuchen herauszuarbeiten, daß, 'geht man vom frühen Kindesalter aus, man auf mannigfaltige Formen der L e - g i e r u n g zwischen Geistesschwäche, Hirnschädigung und Psychose' (211) stößt. Sie verlassen die Ebene, von der Überlagerung, der Geisteskrankheit auf einem defizitären Zustand im Sinne der 'Pfropfpsychosen' zu sprechen. Das setzt, wie wir es hier in bezug auf den Autismus, den psychischen Hospitalismus und die Schizophrenien andiskutiert haben, jedoch voraus, was MISES (1973) betont, daß die 'Differentialdiagnose zwischen Psychose und Oligophrenie nicht mehr aufgrund der Ätiologie gestellt und sich die Prognose nicht mehr nach den absoluten biologischen Gegebenheiten richten' (315) wird. FÄRBER (1974) folgert am Schluß ihrer Arbeit über 'das Problem der Beziehung zwischen Geistesschwäche und Psychose bei Kindern': *"Birgt jedoch die Oligophrenie in ihrer Struktur psychosedisponierende Konstellationen, dann kommt es - unter Mitwirkung entsprechender Auslösung in der Umwelt - in der Regel zu einer frühen psychotischen Entgleisung"*. (218) MISES (1973) empfiehlt, 'Zurückhaltung gegenüber den Möglichkeiten einer präzisen Trennung zwischen Schwachsinn und Psychose zu üben' (315), und hält es für möglich, 'die Fälle frühzeitig zu erkennen - dies ohne die Pubertät oder die Adoleszenz abzuwarten -, in denen das initiale Bild der intellektuellen Defizienz schon eine psychotische Organisation aufweist' (314). Bei O'GORMAN (1976) finden wir den Hinweis: *"Es besteht kein Grund gegen das Hinzukommen von Schizophrenie bei einem Kind, dessen Gehirn durch ein Trauma, eine infektiöse oder eine Stoffwechselkrankheit geschädigt ist. Es ist sogar möglich, daß eine Reaktion von schizophrenem Typ bei so einem Kind als besonders wahrscheinlich zu erwarten wäre."* (53) Diese Hinweise zeigen deutlich eine neue Orientierung der Psychopathologie des Kindes und Jugendalters, die in die weitere Erforschung der Problematik des kindlichen Autismus möglicherweise positiv innerwirkend hineinwirken könnte.

Wir sind der Auffassung, daß die psychische Organisation des

autistischen Kindes auf der Basis nicht-kommunikativer funktioneller Systeme eine psychotische Organisation grundsätzlich einschließt. Allerdings müssen wir hier BENENZON (1973) widersprechen, der in seiner Arbeit über 'Musiktherapie beim infantilen Autismus' einen Vergleich zwischen Autisten und Schizophrenen anstellt. Das Ich des Autisten stellt sich vor 'wie eine Puppe in einem Kristallgehäuse' (13), während er meint, daß man sich das Ich des Schizophrenen 'in eine Reihe kleiner Kristallquadrate aufgeteilt vorstellen müsse, von denen jedes für sich eine gewisse Unabhängigkeit im Einsatz der Abwehrmechanismen hat' (14). Hier finden wir die Glashaustheorie des kindlichen Autismus, die wir schon an anderer Stelle diskutierten, wieder, eine Theorie, die schließlich die Kinder zu 'Wesen von anderen Planeten' machte. Die Beziehungslosigkeit herrscht vor, wo die Beziehung auch in ihrer veränderten Form nicht erkannt und die Problematik der betroffenen Kinder zu etwas gemacht wird, was sie durch die begriffliche Zuschreibung nur sein darf, nämlich Autismus.

Im Zusammenhang der hier dargelegten Problematik weist die Arbeit von O'GORMAN (1976) über den allgemeinen Stand der Diskussion dieser Problematik hinaus. Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit den Kindheitspsychosen betont er, daß man dabei *"weniger an einen Menschen denken sollte, der an einer Krankheit leidet, als vielmehr an einen, der auf Umweltfaktoren reagiert, mit denen er infolge der besonderen und individuellen Natur seiner Erbkonstitution, seines Stoffwechsels, seiner geistigen Anlagen und seiner bisherigen Erfahrung vorläufig nicht fertig wird"* (13). Dieser Hinweis eröffnet ein Verständnis der psychischen Prozesse sowohl des autistischen als auch des schizophrenen Menschen, das die besondere Dynamik dieser Prozesse nicht hinter dem Monolithen einer Krankheit verbarikiert.

O'GORMAN (1976) setzt sich besonders kritisch mit den von CREAK und der von ihm einberufenen Arbeitsgruppe erarbeiteten diagnostischen Kriterien des schizophrenen Syndrom des Kindesalters, vor allem mit dem Punkt 2 dieser Skala auseinander, der als ein diagnostisches Kriterium das 'scheinbar fehlende Bewußtsein der eigenen persönlichen Identität des Kindes' (14) herausstellt. Zwar bestreitet O'GORMAN das Vorliegen von Wahrnehmungsschwächen in diesem Bereich nicht, aber er befürchtet, daß die ausschließ-

liche Erklärung der Schwierigkeiten der Kinder, persönliche Beziehungen herzustellen, durch das mangelnde Bewußtsein ihrer persönlichen Identität 'viele andere Möglichkeiten ignoriert', etwa, daß das Kind mit keinen Menschen in Kontakt war, die imstande gewesen wären, adäquate Beziehungen mit ihm zu bilden"(17). Wenn auch in Fortsetzung dieser Ausführungen weitere Gründe genannt werden, die darauf verweisen, 'daß ein Kind auch zu unreif oder krank sein könnte, um Beziehungen einzugehen, andere Menschen vielleicht nicht sehen oder hören konnte, oder daß es sich nach traumatischen Erfahrungen in sehr früher Kindheit fürchtet, solche Bindungen zu suchen', sehen wir unsere Annahme gestützt, daß sowohl interpersonelle (unter Einschluß der veränderten Beziehung zu den Objekten) als auch interpersonale Isolation am Zustandekommen einer Kindheitspsychose beteiligt sein können. Was die die Isolation bedingenden Beeinträchtigungen betrifft, nennt O'GORMAN unter Bezug auf GOLDFARB 'periphere oder zentrale sensorische Funktionsstörungen' und auch einen 'Mangel an Interesse, Körper oder andere Aspekte der Realität genau abzubilden' (16). O'GORMANs Einwendungen gegen den von uns als interpersonale Isolation beschriebenen Aspekt sind nicht sehr überzeugend, wenn er z. B. ausführt, daß sich ein zurückgezogenes Kind wenig um die Realität kümmere oder es 'einfach mit Verzerrungen des Körpers spiele, wie es auch moderne Künstler tun'. "Schließlich haben Picasso und Henry Moore etliche ganz merkwürdig verzerrte Körper dargestellt, aber niemand würde behaupten, sie litten an einer Störung der Körpervorstellung, oder gar daß ihre Wahrnehmung des menschlichen Körpers abnormal sei." (16) Hier setzt O'GORMAN Biographien von Menschen zueinander in Beziehung, die nicht einfach miteinander vergleichbar sind. An anderer Stelle schreibt er: "Aber wenn man so ein Kind längere Zeit beobachtet, wie es versucht, sich zu schlagen oder zu verstümmeln, fällt es wahrlich schwer sich zu überzeugen, daß dieses Symptom einem »mangelhaften Bewußtsein seiner eigenen persönlichen Integrität« entspringen soll." Auch das von O'GORMAN bei den Kindern vermißte Interesse, Körper oder andere Aspekte der Realität genau abzubilden, wird nicht hinterfragt, sondern als ein subjektives Versagen der Kinder hingestellt.

Die neun von der Arbeitsgruppe um CREAK erarbeiteten Kriterien, nämlich:

- "(1) Krasse und dauernde Schmälierung der emotionalen Beziehung zu Personen ...
- (2) Scheinbar fehlendes Bewußtsein der eigenen persönlichen Identität des Kindes in einem seinem Alter nicht angemessenen Grad ...
- (3) Krankhafte Absorption mit bestimmten Gegenständen oder gewissen Eigenschaften derselben ohne Bezug auf ihre üblichen Funktionen und Verwendungszwecke.
- (4) Hartnäckiger Widerstand gegen Veränderungen im Milieu ...
- (5) Abnormale Wahrnehmungserfahrung ...
- (6) Akute, übertriebenen und anscheinend logisch unbegründete Angst ...
- (7) Die Sprechfähigkeit kann verlorengegangen oder nie erworben worden sein ...
- (8) Es treten verzerrte Bewegungsmuster auf, etwa ein Übermaß wie bei Hyperkinese, bei abnorm gesteigerter Motorik oder Unbeweglichkeit wie in Katatonie, bizarre Haltungen und ritualistisches Gehaben, so z. B. Schaukeln, Drehen, Kreiseln (des eigenen Körpers oder von Gegenständen).
- (9) Gegen einen Hintergrund schwerer Retardierung können Inseln normaler, beinahe normaler oder auch außergewöhnlicher intellektueller Funktionen und Fähigkeiten auftreten." (14/15)

revidiert O'GORMAN und nennt folgende wesentliche Charakteristika des schizophrenen Syndroms im Kindesalter:

- "(1) Rückzug vor, oder sich-nicht-Einlassen mit der Realität; insbesondere die Unfähigkeit, normale Beziehungen zu Menschen aufzubauen.
- (2) Ernstliche geistige Entwicklungshemmung mit Inselchen höherer oder fast normaler oder außerordentlicher intellektueller Funktionen oder Fähigkeiten.
- (3) Versagen der Entwicklung des Sprechvermögens oder fehlende Weiterentwicklung oder Erhaltung bereits erlernter Sprache, oder Nichtverwendung der erlernten Sprechfähigkeit zwecks Kommunikation.
- (4) Abnormale Reaktion auf eine oder mehrere Arten sensorischer (meist auditorischer) Impulse.
- (5) Zur-Schaustellung krasser und andauernder Maniriertheiten oder Absonderlichkeiten der Bewegung, Gestik, dabei auch Immobilität und Hyperkinese, aber keine Zuckungen.
- (6) Pathologischer Widerstand gegen Veränderung. Dieser kann sich äußern als
- a) Bestehen auf Einhaltung von Ritualen - im Verhalten des Patienten selbst, oder seiner Umgebung.
- b) Pathologische Bindung an gleiche Umgebung, Einrichtung, Spielzeug und Menschen (selbst bei rein mechanischer und gefühlsleerer Bindung an die Person).
- c) Übertriebene Beanspruchung durch bestimmte Gegenstände oder gewisse Eigenheiten derselben ohne Bezug zu ihren normalen und akzeptierten Funktionen.

d) Heftiger Zorn oder Schreck oder Erregung, oder verschärfter Rückzug, wenn die Unveränderlichkeit der Umwelt bedroht ist (etwa durch Fremde und Außenstehende)." (19/20)

Ergab sich in bezug auf die neun Kriterien der Arbeitsgruppe, daß es nur 'sehr wenige Patienten gab', die als 'schizophren', 'autistisch' oder 'psychotisch' betrachtet wurden, von denen nicht berichtet wurde, 'daß sie Störungen ihrer emotionellen Beziehungen zeigen' und daß dieses Kriterium 'sich als eine unabdingbare Voraussetzung des Syndroms' (18) erweist, bleibt die Frage, weshalb die genannten Gruppen ähnliche fundamentale Grundbedingungen aufweisen, letztlich ungeklärt. Unter dem Aspekt, daß Schizophrenie legitim nicht mehr 'als unheilbare schleichende Geisteskrankheit eines Individuums' interpretiert, sondern vom Standpunkt z. B. der Kommunikationsforschung aus, worauf WATZLAWICK et al (1974) hinweisen, 'als die einzig mögliche Reaktion auf einen absurden und unhaltbaren zwischenmenschlichen Kontext' (49) verstanden werden kann, läßt die Problematik diagnostischer Beurteilung der Schizophrenie und des Autismus-Syndroms weit zurücktreten und gibt der Frage nach der Gesamtsituation der betroffenen Personen eine neue Gewichtung.

O'GORMAN diskutiert diese Frage im dritten Kapitel seiner Arbeit unter dem Aspekt der 'Abwehrmechanismen gegen die unerträgliche Realität' in Übereinstimmung mit der Auffassung von GOLDFARB. O'GORMAN (1976) betont, *"daß die adaptiven Irrungen und Wirrungen jedes schizophrenen Kindes als hochgradig individualisierte Anpassung an die ganz speziellen Anforderungen seiner psycho-sozialen Umwelt anzusehen sind"* (29). Er weist auf vier Möglichkeiten, wie ein Kind, dem die reale Situation, der es sich gegenüber befindet und die ihm 'unannehmbar und unerträglich' erscheint, zu bewältigen versucht. 'Erstens könne das Kind versuchen, diese Realität zu beeinflussen, zu ändern, die Flucht zu ergreifen oder zu kämpfen im Sinne eines angemessenen Handelns'. Zweitens kann es versuchen, unerwünschte Situationen zu verhindern, indem die Realität weniger unvorhersehbar gestaltet wird und es versucht, die 'Kontrolle über alle oder fast alle Aspekte der Realität zu erlangen, indem es Rituale durchsetzt' (29), die Umgebung 'monotonisiert, so daß sich nichts ändert und die Umwelt an Schrecken verliert'. Drittens kann es die Umwelt 'durch Verzerrungen annehmbar zu gestalten versuchen' (30), z. B. durch Halluzinationen, Phantasie, Wahn

u. a. Als vierte Möglichkeit bleibt ihm schließlich der Rückzug, d. h. der Versuch, die Realität auszuschließen. Bei autistischen und schizophrenen Kindern findet man nun Elemente aller drei 'abnormalen Prozesse', nämlich 'Rückzug plus Verzerrung und dazu ritualistische Versuche zur Kontrolle der Realität' (31). Dabei sind die für das Kind unberechenbarsten Elemente der Realität nach O'GORMAN die Menschen, deren Kontrolle vor allem Rituale dienen, sei es nun, daß es diese selbst praktiziert oder seiner Umwelt aufzwingt.

Diese Ausführungen O'GORMANs bestätigen unsere schon vor der Diskussion der Beziehungen der autistischen Kinder zur Realität geäußerten Vermutung, daß sich Personal-Objekte unter den gegebenen Bedingungen der Wahrnehmungstätigkeit besonders schwer aneignen und als Objekt konstituieren lassen. O'GORMAN widerspricht sich jedoch, wenn er einerseits die Auffassung äußert, daß der 'Rückzug', den er als Ausdruck zwar nicht immer am Platz sieht, 'weil viele der Kinder sich von vornherein nie richtig mit der Realität einlassen' (40), *"ein essentieller und grundlegender Teil des autistischen Prozesses sei"*, der 'die Unfähigkeit des Kindes erklärt, normale persönliche Beziehungen herzustellen' (41), und andererseits der Theorie eines mangelnden Bewußtseins der persönlichen Identität als Grund des Autismus mit dem Argument begegnet, 'daß etwa das Kind mit keinen Menschen in Kontakt war, die imstande gewesen wären, adäquate Beziehungen mit ihm zu bilden' (17). Darin besteht das zentrale Problem, zumal wir hinreichend begründet haben, daß ein autistisches Kind weder die Möglichkeit zur Selbstheilung hat noch aus dem Zirkel ausbrechen kann, Isolation selbst herzustellen, wenn nicht entsprechende Hilfen von außen im Sinne der C_{i-n}-Komponenten die Konstitution der Objekte und die Adaptation an die Realität ermöglichen helfen, was wir in einer zu konzipierenden Sozialerziehung des autistischen Kindes als realisierbar ansehen. Diese Problematik wird auch deutlich, wenn RICHTER (1976) schreibt: *"Wir wissen heute, daß die Bereitschaft zu einer schizophrenen Erkrankung besonders dadurch gefördert wird, daß diesen Menschen die Entfaltung befriedigender Kontakte nur schwer gelingt. Dazu tragen neben ihrer eigenen Kontaktunsicherheit hemmende Bedingungen bei, die von außen auf sie wirken. So werden sie sehr häufig von ihren Partnern bzw. ihren Familienangehörigen blockiert, die ihnen keine echten und ein-*

deutigen Kommunikationsangebote machen." (119)

O'GORMAN (1976), der die 'veränderte Beziehung zur Realität' als 'wesentliche Basis der Störung' (44) ansieht, die im Sinne unserer Aufarbeitung der Problematik besonders im Bereich interpersoneller Beziehungen immer auch das Problem des Verhältnisses der Personal-Objekte zum betroffenen Menschen ist, beschreibt die schizophrene Persönlichkeitsentwicklung im Sinne zunehmender Stufungen des Rückzugs von der Realität, die im Autismus ihren größten Ausprägungsgrad erreicht, wenn er darlegt, daß die Paranoia als ein Versuch der organisierten Persönlichkeit betrachtet werden kann, 'sich selbst und ihrer Umwelt eine glaubwürdige und gleichzeitig auch ehrenvolle Erklärung einer Lebenssituation vorzutauschen, deren wahre Natur der Patient als unerträglich empfindet', im 'Paraphrenen eine weniger gut organisierte Persönlichkeit der Unterstützung durch Halluzinationen bedarf, um eine Erklärung der Realität aufzubauen und aufzubauschen, die er um seines Seelenfriedens willen braucht', in der 'Hebephrenie der Kontakt mit der Realität noch viel schwächer und die Denkprozesse einem noch geringerem Maß an Kontrolle durch die Realität unterliegen, so daß sie chaotisch werden', in der Katatonie der 'Kontakt mit der Realität veränderlich sei und der Patient zwischen völligem Rückzug aus der Realität und dem Versuch, sie impulsiv und gewaltsam zu verändern, schwanke', an einer noch viel früher beginnenden einfachen Schizophrenie das 'hervorstechendste Merkmal der Rückzug von der Realität sei' und im autistischen Kind schließlich 'der Rückzug - oder das Zurückgezogen-sein - das klinische Bild beherrsche' (45). Es ist interessant, daß O'GORMAN hier vom 'Rückzug' als aktivem Prozeß, aber auch vom 'Zurückgezogen-sein' als Zustand, als eine Situation spricht, als wäre er sich unsicher in der Einschätzung der tatsächlichen Situation des autistischen Kindes, was im Rahmen seiner Arbeit nicht weiter aufgeklärt werden kann. Indem O'GORMAN aber den Rückzug als 'essentiellen und grundlegenden Teil des autistischen Prozesses' (41) erklärt und diesen mit einer Unfähigkeit des Kindes, persönliche Beziehungen herzustellen, in Verbindung bringt, geht er den Weg traditioneller Psychologie und Behindertenpädagogik, nämlich Aspekte eines sozio- und psychodynamischen Prozesses zu Eigenschaften eines Menschen zu machen, sie zu seiner Wesenheit hochzustilisieren und zuzu-

schreiben. Er ontologisiert den Betroffenen und definiert es schließlich als sein individuelles Versagen, wenn seine Persönlichkeitsentwicklung in einer Richtung verläuft, die wir als eine für den Betroffenen wie für die Umwelt sehr schwerwiegende Problematik erkennen müssen. Diese Auffassung entspricht nicht den tatsächlichen Verhältnissen der Situation dieser Menschen. Aufgrund unserer Erfahrungen in der Arbeit mit hochgradig autistischen Kindern nehmen wir an, daß die Isolation des autistischen Kindes in der Komponente ihrer Persönlichkeitsentwicklung ein Prozeß besonderer Dynamik ist, was auch SCHUMANN (1966) betont, und nicht der der Abkehr in eine heile individuelle Welt, wie dies O'GORMAN in seiner Beschreibung der verschiedenen Formen der Schizophrenie darstellt. In bezug auf das spezielle Problem der Vermeidung des Blickkontakts autistischer Kinder nennt er als Gründe 'das Versäumnis, die Augen der Mutter anzuschauen, verzögerte Reife oder eine Verletzung des Hinterhaupthirns oder das Fehlen einer Person, die es ansehen kann, aber auch eine körperliche oder emotionelle Störung beim Kind' (81). Wie dieses 'Versäumnis', die Augen der Mutter anzuschauen, zustande kommen und die Beschuldigung des Kindes, etwas 'versäumt' zu haben, begründet sein könnte, läßt er offen.

O'GORMAN weist auch darauf hin, daß er Fälle fand, bei denen z. B. akustische Reize den Hypothalamus erreichten, während in dem am Frontalhirn abgenommenen EEG die entsprechenden nicht-spezifischen Reaktionen nicht beobachtet wurden. *"Der Reiz erreichte den Hypothalamus, aber das Frontalhirn erreichte er nicht."* (80) Dies schildert er in bezug auf neun Kinder, während bei 'vier Kindern visuelle Reize den Hypothalamus erreichten, ohne das Frontalhirn zu erreichen' (80). Er folgert an anderer Stelle daraus: *"Der Mechanismus des Dissoziierens kann also nicht spezifisch auf die nervliche Verbindung zwischen Hypothalamus und Hirnrinde beschränkt sein. Es muß an vielen Stellen des Gehirns und vielleicht universell im gesamten Organ zur Verfügung stehen."* (94) Das führt uns auf unsere Annahme zurück, daß die dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit der Kinder ihre veränderte Beziehung zur Realität auch unter dem Aspekt der interpersonellen Beziehung definiert, die durch Isolation gekennzeichnet und somit identisch mit ihrer

Gesamtsituation sind. Im Sinne einer sechsten These ist zu formulieren:

Unter dem Aspekt der interpersonellen Beziehungen ist die veränderte Beziehung zur Realität definiert durch die veränderte Beziehung zu den Personal-Objekten. Entsprechend der unausweichlichen Bedingung, daß es das Gegenteil von Verhalten nicht gibt, es also nicht möglich ist, nicht zu kommunizieren, unterliegt die Aneignung interpersoneller Beziehungen durch die dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit in besonderer Weise der die Gesamtsituation definierenden Bedingung der Isolation vorwiegend im Sinne der sozialen Reizreduktion und kontradiktorischer Aneignung der Beziehungssituationen. Diese gefährdet in besonderer Weise die psychische Organisation der Kinder, die nur durch erworbene, nicht-kommunikative funktionelle Systeme aufrechterhalten werden kann. Somit liegt im Versuch der Aufnahme interpersoneller Beziehungen selbst das Scheitern dieses Bemühens begründet. Dieses Dilemma des autistischen Kindes ist in seinen grundlegenden psycho- und soziodynamischen Prozessen, wie hinsichtlich des Systems seiner psychischen Organisation, mit dem des Kindes mit psychischem Hospitalismus und des Schizophrenen identisch.

6.1.3 DIE INTERPERSONALE BEZIEHUNG

Im Rahmen der Darlegung der dysjunktiven Wahrnehmungstätigkeit des autistischen Kindes wurde bereits darauf verwiesen, daß auch die innerorganismischen Vorgänge sensorischer und motorischer Art in dysjunktiver Weise wahrgenommen werden und auf den entsprechenden Rindenfeldern der Großhirnrinde zur Projektion kommen. Besonders die hinsichtlich der veränderten Beziehung zu den Objekten anskizzierten Problemstellungen haben ergeben, daß die Konstituierung des Objektes wesentlich vermittelt über die direkt körperbezogenen Stimuli im Sinne der intrasensiblen und propriozeptiven Reize erfolgt. Damit umfaßt die psychische Organisation sowie der Aufbau der sie stabilisierenden funktionellen Systeme im Sinne der beschriebenen Einheit nicht nur die veränderten Beziehungen zu den Objekten und die interpersonellen Beziehungen, sondern auch die Beziehung zum eigenen Körper, die

auch die Ausbildung des sogenannten 'Körperschemas' einschließt. Die veränderte interpersonale Beziehung umschreibt also nicht eine mangelnde Identität des betroffenen Individuums, denn diese kann sich nur vermittelt durch seine sozialgesellschaftlichen Beziehungen herausbilden, sondern eine entsprechend beeinträchtigte Integrität des Körpers, die sich im Sinne der psychischen Widerspiegelung der entsprechenden Korrelate der kortikalen Funktionen auch im Bewußtsein repräsentiert. Es erscheint uns aufgrund jahrelanger Beobachtungen autistischer Kinder in keiner Weise gerechtfertigt, die dysjunktiv beeinträchtigte körperliche Integrität als ein besonderes Phänomen der autistischen Kinder isoliert zu betrachten. Wir können zwar O'GORMAN (1976) zustimmen, wenn er meint, daß ein mangelndes Bewußtsein der persönlichen Identität eine zu enge Sichtweise wäre, um aus ihr die Schwierigkeiten in bezug auf die Herstellung persönlicher Beziehungen zu erklären (17), sind jedoch der festen Auffassung, daß die mangelnde persönliche Integrität im Sinne eines dysjunktiv beeinträchtigten Körperschemas erheblich an der Konstituierung der Objekte vorwiegend auf der Ebene beteiligt ist, daß es dem Kind nur sehr schwer gelingen kann, sich selbst von anderem Belebten, von Unbelebtem, ein Innen vom Außen und Ding- und Personal-Objekte zu unterscheiden. Die Herausbildung dieser Unterscheidungen und Abgrenzungen sind nicht von den Prozessen des Aufbaues der Objektbeziehungen zu trennen, sondern vielmehr mit diesen identisch. Insofern besteht die Bedingung der Isolation auch hinsichtlich der Aneignung der eigenen Körperlichkeit.

Besonders die Arbeiten zu Problemen der Selbstbeschädigung behinderter Kinder weisen in Richtung auf ein mögliches Verständnis dieser Problematik, der im Zusammenhang mit dem Aufbau der Objektbeziehungen eine Schlüsselfunktion für die Persönlichkeitsentwicklung der autistischen Kinder zufällt. In seiner Arbeit 'zur Ätiologie der Automutilationen im Kindes- und Jugendalter' definiert v. TÖRNE (1974): *"Automutilationen sind "normalerweise" als schmerzhaft empfundene Manipulationen, die von einem Individuum am eigenen Körper begangen werden."* (261) Er beschreibt sie als 'autoaggressive Akte', zu denen aber auch andere Verhaltensweisen wie etwa Suicidversuche, süchtiges Verhalten u. a. zu zählen sind. Er beschreibt sie ferner als 'Auto-destruktionen', zu denen 'etwa auch das Kauen an Fingernägeln

gehört, dem eine wesentliche Komponente der Automutilation, das Wahrnehmen einer Schmerzensation, fehlt'. Diese Form der Automutilation bezeichnet er als 'habituelle Hantierungen' (262). Alle Formen der Automutilation finden wir bei autistischen Kindern zum Teil in so schweren Ausprägungen, daß wir in manchen Fällen die Kinder vor sich selbst schützen müssen. Im Bemühen, bei so unterschiedlichen Krankheitsbildern wie neurotische Fehlentwicklungen, Autismus, Psychose, Hirnwerkzeugstörungen und geistige Behinderung einen gemeinsamen Nenner für das Auftreten von Automutilationen zu finden, stößt v. TÖRNE auf pathogene Umweltfaktoren und organische Erkrankungen und schließlich auf eine 'als unüberbrückbar empfundene Störung der Kommunikationsmöglichkeit' (264). Findet er Störungen der Kommunikation 'in Form eines abwehrbedingten Defizits, eines ängstlich erlebten Verschmelzens des Individuums mit seiner Umwelt, als sektorenhafte Ausfälle oder im Sinne einer allgemeinen "Verdünnung" der Kommunikation', sieht er die Automutilation 'als einen Versuch des Individuums an, sein Kommunikationsdefizit - wenn auch in pathologischer Form - auszugleichen' (265). Dies verweist uns wieder unmittelbar auf die Problematik des Aufbaues der Objektbeziehungen bei autistischen Kindern und auf ein damit für sie verbundenes Stimulationsdefizit bzw. auf die Problematik ihrer kontradiktorischen Aneignung interpersoneller Beziehungen mit der daraus resultierenden Chaotisierung ihrer psychischen Organisation, so daß wir zu der Auffassung gelangen, daß die Automutilationen, wie auch die als Stereotypen bezeichneten Handlungen und die ritualistischen Verhalten der Kinder, zum einen der von v.TÖRNE beschriebenen Kompensation einer sensorischen Deprivation und zum anderen der Stabilisierung der psychischen Organisation durch die nicht-kommunikativen funktionellen Systeme dienen. Insofern gehen wir auch mit der Auffassung von v. TÖRNE einig, daß 'die Automutilationen nicht nur das Ziel haben, innere Spannungen und Unruhe abzubauen, sondern die interpersonellen Beziehungen wiederherzustellen' (286), bedenken wir nur, daß derartige Verhalten in besonderer Weise die Umwelt zum Handeln bewegen, d. h. sehr stimulierend hinsichtlich der Innovation interpersoneller Beziehungen sind, wenngleich dieser Aspekt in bezug auf autistische Kinder nicht überschätzt werden darf. Entsprechend haben die Automutilationen in besonderer Weise auch die Funktion

der Befriedigung der aufgebauten Bedürfnisse nach Stimulation, weshalb sie im Rahmen der Gesamtsituation der autistischen Kinder nicht als pathologisch, sondern, unter dem Aspekt der Isolation von interpersonellen und Objektbeziehungen, als die einzige Möglichkeit zu betrachten sind, diese Bedürfnisse zu befriedigen, eingeschlossen ihre Funktion der Existenzerhaltung und Stabilisierung der psychischen Organisation.

Andere Untersuchungen, wie z. B. die von NISSEN (1975) 'zur Genese und Therapie der Autoaggressivität' oder die von BAUMEISTER und FOREHAND (1973) zur Problematik der motorischen Stereotypien, bestätigen diese Auffassungen. Auch die Beschreibung der anaklitischen Depression und des Marasmus bei Kindern, die an erheblichem Mangel an sensorischer Stimulation leiden, durch SPITZ (1973), weisen Parallelen zu dieser Problematik auf. Die psychoanalytische Interpretation dieses Geschehens, daß nämlich die Kinder durch den Entzug der affektiven Zufuhr wieder in die objektlose Stufe zurückfallen, die libidinösen Triebe sich in der Existenzerhaltung erschöpfen und die aggressiven Triebtendenzen gegen den eigenen Körper gerichtet werden, da die Triebmischung im Sinne der psychischen Organisation auf der Stufe der Konstituierung des Objektes nicht mehr zustande kommt, ist auch in dem von uns aufgezeigten Sinne verstehbar. Es ist auch nicht erstaunlich, daß die Kinder in dieser Situation auf Kontaktversuche mit einem Kopfschütteln im Sinne einer Nein-Geste, die auf den ganzen Körper generalisieren kann, antworten, nicht etwa um die Kontaktaufnahme zu verneinen, sondern um entsprechend den Verhaltensmöglichkeiten der Kinder auf der objektlosen Stufe im Sinne des Brustsuchverhaltens wieder eine tragfähige Objektbeziehung aufzubauen. Ein der Stufe der Konstituierung des Objektes adäquates Kontaktangebot können sie in dieser Situation nicht beantworten. Vielmehr scheint es, wie die Filme von SPITZ deutlich demonstrieren, daß die dem Kind nur noch mögliche psychische Organisation durch nicht-kommunikative funktionelle Systeme dadurch überbelastet und chaotisiert wird, so daß die Kinder einen weinerlichen, kummervollen Eindruck machen und die von SPITZ (1973) beschriebenen motorischen Phänomene zeigen, die wir mit den Automutilationen und ihrer Funktion einer existenzsichernden psychischen Organisation in Zusammenhang bringen.

NISSEN (1975) sieht autoaggressive Akte bei schwachsinnigen Kindern und Erwachsenen vor allem im Zusammenhang mit 'dem Erfassen des eigenen Körperschemas', der 'Orientierung zur Zeit, zum Raum und zu Personen, die gestört oder aufgehoben ist', der 'beeinträchtigten oder nicht möglichen Fähigkeit, sich akustisch oder visuell zu informieren' und 'Zusammenhänge zwischen Schmerz und Schmerzauslöser zu erkennen' (33). Das verweist uns in bezug auf die Situation autistischer Kinder wieder auf das Phänomen hochgradiger Isolation und die durch die dysjunktive perzeptiv-operante Aktivität dissoziierte psychische Widerspiegelung von Schmerz und schmerzauslösender Situation. Allerdings muß hier angemerkt werden, daß dies allein die relative Schmerzunempfindlichkeit vieler Kinder nicht begründet, sondern berücksichtigt werden muß, daß Schmerz, wie v. TÖRNE (1974) betont, beim Säugling 'sogar zu einer Objektbeziehung wird', *"die durch das Verhalten der Umwelt in ihrem Bedeutungsgehalt stark gesteigert wird"* (266). Dysjunktive Wahrnehmung von Schmerz und schmerzauslösender Situation als auch das durch den Mangel an Objektbeziehungen bestehende Handicap, den Bedeutungsgehalt von Schmerz zu erlernen, bedingen nach unserer Auffassung die besonders oft zu beobachtende relative Schmerzunempfindlichkeit der Kinder. Die sensorische Empfindung des Schmerzes ist sicherlich, sofern nicht spezifische neurologische Läsionen vorliegen, unbeeinträchtigt. Die bei einigen autistischen Kindern beobachtete Schmerzüberempfindlichkeit z. B. beim Kämmen der Haare oder beim Frottieren des Körpers steht dazu nicht in Widerspruch. Sie entspricht in gleicher Weise einer nicht adäquaten Wahrnehmung und scheint durch eine andere Reaktionsnorm des Nervensystems auf der Basis derselben Grundphänomene in Erscheinung zu treten. NISSEN (1975) betont in bezug auf Tierexperimente, 'daß isoliert aufgezogene Affen nicht wie normale Tiere und kaum durch motorische Bewegungen erkennen ließen, daß sie Schmerz empfanden, während diese auf stechende Nadeln mit lautem Aufschrei und Abwehrbewegungen reagierten' (34). Auch hier wird die Isolation zum Grundproblem dysjunktiv angeeigneter Realität auch des eigenen Körpers.

Entsprechend wäre auch der Begriff der Autoaggression bei autistischen Kindern kritisch zu betrachten. Gelingt die Abgrenzung des eigenen körperlichen Bereiches von der Umwelt, wie wir gesehen haben, weitgehend erst mit der Konstituierung des

Objekts und liegt, wie dargelegt, eine veränderte Beziehung zu den Objekten vor, kann ggf. nicht allen gegen den eigenen Körper gerichteten Aggressionen der Charakter einer Autoaggression unterstellt werden. Was wir als die Einheit der Integrität des Körpers des Anderen wahrnehmen, muß und wird im Hinblick auf autistische Kinder nicht damit identisch sein, wie sein eigener Körper in höheren kortikalen Funktionen eine Abbildung und eine entsprechende psychische Widerspiegelung erfährt und im Bewußtsein präsent ist. Wir müssen in bezug auf das autistische Kind auch annehmen, daß es ein Bewußtsein ausbildet, das nicht nur als Selbstbewußtsein bzw. Ich-Bewußtsein im engeren Sinne verstanden werden kann.

Es wurde bereits angedeutet, daß auch jene Handlungen der autistischen Kinder in diesen Zusammenhang einzuordnen und aus ihm heraus zu begreifen sind, die wir als Stereotypen bezeichnen. BAUMEISTER und FOREHAND (1973) schreiben: *"The controlling conditions for the appearance of this behavior are placed primarily within the organism."* (59) Als auslösendes Moment betrachten die Autoren Frustrationen, wie diese auch hinsichtlich der Auslösung der Automutilationen für bedeutend gehalten werden, während sie nachweisen, daß die Stereotypen erlernte, also 'mehr instrumentelle als reflexive Verhalten' (60) sind. Die Vielzahl der bei Kindern vergleichbaren Stadien ihrer Persönlichkeitsentwicklung dargestellten Stereotypen beweist allein schon die Richtigkeit dieser Annahme, auch daß alle Stereotypen dieselbe Funktion, nämlich die der sensorischen Stimulation des Organismus, erfüllen. Sie dienen damit wie die Automutilationen dem Ausgleich eines sensorischen Defizits und ermöglichen nach unserer Auffassung, wesentlich durch ihre rhythmischen Momente, in besonderer Weise im Sinne der aufgezeigten »Leit- und Bezugsgrößen« die Stabilisierung der psychischen Organisation. Insofern kommt ihnen auch die Bedeutung zu, durch die Vermeidung der Chaotisierung der psychischen Organisation präventiv, erleichternd und entängstigend zu wirken. Hinweise auf die Bedeutung, die dabei dem zeitlich-rhythmisierenden Element zufällt, finden wir in der Arbeit von PIAGET. COBLINER (in PIAGET et al, 1972) verweist darauf, daß der 'Rhythmus einen wesentlichen Kontrollmechanismus' (225) beim Säugling darstellt und das zeitliche Element in der Entwicklung sich 'durch die Aus-

führungen von Tätigkeiten in Verbindung mit Bedürfnissen und Reflexen kristallisiert' (224). Auch hierdurch sehen wir die zuvor angesprochene funktionale Bedeutung der Stereotypien in Relation zu der veränderten interpersonalen Beziehung des autistischen Kindes bestätigt. Die von FIRTH (1972) erhobenen Befunde, daß autistische Kinder den Informationen, die sie über Auge und Ohr erreichen, anscheinend keine sinnvolle Ordnung entnehmen können und sie deshalb ihre Regeln selber zu machen scheinen, verweist auf die Bedeutung der Rhythmisierung auch als stabilisierendes Element der durch die Bedingung der Isolation und die veränderte Beziehung zur Realität ständig bedrohten psychischen Organisation. Entsprechend wäre im Sinne einer siebten These zu formulieren:

Unter dem Aspekt der interpersonalen Beziehung ist die veränderte Beziehung zur Realität aufs engste mit dem Aufbau der Objektbeziehungen verknüpft. Die interpersonale Beziehung ist durch die dysjunktive Aneignung innerorganismischer Vorgänge und deren Projektion im Sinne sensorischer und motorischer Aktivitäten auf die entsprechenden Areale der Großhirnrinde gekennzeichnet. Im Sinne ihrer dissoziierten psychischen Widerspiegelung bedingt sie eine beeinträchtigte Integrität des eigenen Körpers, die ein Körperschema und ein Bewußtsein aufbaut, das nicht ausschließlich als Ich- bzw. Selbst-Bewußtsein verstanden werden kann, und eine dysjunktive Wahrnehmung von Schmerz und schmerzauslösender Situation einschließt. Die veränderte interpersonale Beziehung stellt den Hintergrund dar, auf dem durch Frustrationen und durch das nicht befriedigte Bedürfnis nach Stimulation ausgelösten Automutilationen und Stereotypien

1. die autokompensatorische Funktion sensorischer Deprivation und
2. die Funktion der Stabilisierung der psychischen Organisation durch die Innervation nicht-kommunikativer funktioneller Systeme haben.

Liegen die Auslösebedingungen für das Erscheinen dieser Verhalten auch vorwiegend im Organismus, sind jedoch vor allem die Stereotypien weniger reflexive als vielmehr erlernte Verhaltensweisen.

Wir waren in unseren Überlegungen davon ausgegangen, daß die Handlungen und Verhalten der Kinder resultativer Ausdruck der Bedingung ihrer Persönlichkeitsentwicklung unter dem Aspekt dysjunktiver Wahrnehmungstätigkeit und ihrer Gesamtsituation unter der Bedingung der Isolation sind und daß keines ihrer Verhalten oder Handlungen die Einheit ihrer Persönlichkeitsentwicklung sprengt. Nur unter dem Aspekt dieser Voraussetzungen kann ihre Gesamtaktivität im Sinne der uns beobachtbaren Verhalten und Handlungen eine ihrer psychischen Widerspiegelung der objektiven Realität und deren Überführung in Erleben adäquate Sicherung ihrer Existenz bewirken. Entsprechend können wir im Sinne einer Sozialerziehung der autistischen Kinder, durch die Reduzierung der Bedingung der Isolation - bis hin zu ihrer Aufhebung -, nur dann einen Beitrag zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung leisten, wenn wir von ihrer konkreten Gesamtsituation ausgehen. Die formulierten Thesen sollen einen Ansatz des Verständnisses der Handlungen und Verhalten der Kinder aufzeigen, von dem aus es möglich erscheint, eine Pädagogik des autistischen Kindes zu konstituieren. Deshalb seien die Thesen nachfolgend noch einmal zusammenhängend wiedergegeben.

6.2. ZUSAMMENFASSUNG DER THESEN

1.

Das autistische Kind ist nicht autistisch.

2.

Das autistische Kind entwickelt eine Struktur und Dynamik seiner psychischen Prozesse, die wesentlich durch die Widerspiegelung der Eigenschaften der Wahrnehmungsobjekte in Dissoziation zu den Beziehungsaspekten zwischen Wahrnehmungssubjekt und Wahrnehmungsobjekt und der Wahrnehmungsobjekte untereinander und entsprechend durch kompliziert vermittelte nicht-kommunikative funktionelle Systeme seiner psychischen Organisation charakterisiert ist.

3.

Die der Produktion des eigenen Lebens dienende Gesamtaktivität des autistischen Kindes ist gekennzeichnet durch eine veränderte Beziehung zur Realität.

4.

Die veränderte Beziehung zur Realität ist auf der Basis dysjunktiver Wahrnehmungstätigkeit das Ergebnis

1. der Dissoziation der Eigenschaften der Wahrnehmungsobjekte und der Beziehung der Wahrnehmungsobjekte zum Wahrnehmungssubjekt sowie der Beziehungen der Wahrnehmungsobjekte untereinander im Prozeß der psychischen Widerspiegelung in Einheit
2. mit dem Prozeß der Konstituierung der Objekte durch diesen inadäquate sensorische Schemata, da durch die dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit unter der impliziten Bedingung der Isolation das wiedererkannte Bild nicht von der eigenen Handlung gelöst und nicht in einen Zusammenhang von räumlichen und kausalen Beziehungen gebracht werden kann, die von der direkten Aktivität unabhängig sind;

sie umschließt

1. die Beziehungen zu den Objekten,
2. die interpersonellen Beziehungen und
3. die interpersonale Beziehung;

sie erklärt

Verhalten und Handlungen der Kinder, die als Symptome des kindlichen Autismus beschrieben worden sind, wie z. B.

1. den vermeintlichen autistischen Rückzug bzw. die autistische Abkapselung,
2. die Veränderungsangst,
3. die guten Beziehungen zu Ding-Objekten,
4. das zwang- und dranghafte Bedürfnis nach Gleichhaltung der dinglichen Umwelt,
5. Wahrnehmungsleistungen vorwiegend durch die Nahsinne,
6. Automutilationen, ritualistische Verhalten und stereotype Manipulationen von Gegenständen und
7. starke Erregungszustände, Angstparoxysmen u. a.

5.

Unter dem Teilaspekt der Beziehungen zu den Objekten (den Ding- und Personal-Objekten in gleicher Weise) ist die veränderte Beziehung zur Realität dadurch gekennzeichnet, daß

1. das autistische Kind seine eigenen Reaktionen erkennt, ehe es das Objekt als solches, Teilaspekte seiner Eigenschaften oder Teilaspekte seiner Beschaffenheit erkennt,
2. die Objekte nur in Abhängigkeit von der eigenen Aktivität des Kindes bestehen und von dieser losgelöst nur eine Raumbegrenzung bedeuten,
3. das Wiedererkennen des Objektes und die Beschäftigung damit von der Aktivierung eines Schemas anhängig ist, an das ein Objekt oder Teilaspekte desselben ohne Schwierigkeiten assimiliert werden können und
4. das Bewußtsein die Eigenschaften sowie die Beziehungen zu den Objekten, zu Teilaspekten derselben oder zu ihrer Beschaffenheit sowie die Beziehungen der Objekte untereinander derart widerspiegelt, daß die meisten Gegenstände ihre Kohäsion und der Raum seine Kohärenz nicht gewinnen.

6.

Unter dem Aspekt der interpersonellen Beziehungen ist die veränderte Beziehung zur Realität definiert durch die veränderte Beziehung zu den Personal-Objekten. Entsprechend der unausweichlichen Bedingung, daß es das Gegenteil von Verhalten nicht gibt, es also nicht möglich ist, nicht zu kommunizieren, unterliegt die Aneignung interpersoneller Beziehungen durch die dysjunktive Wahrnehmungstätigkeit in besonderer Weise der die Gesamtsituation definierenden Bedingung der Isolation vorwiegend im Sinne der sozialen Reizreduktion und kontradiktorischer Aneignung der Beziehungssituationen. Diese gefährdet in besonderer Weise die psychische Organisation der Kinder, die nur durch erworbene, nicht-kommunikative funktionelle Systeme aufrechterhalten werden kann. Somit liegt im Versuch der Aufnahme interpersoneller Beziehungen selbst das Scheitern dieses Bemühens begründet. Dieses Dilemma des autistischen Kindes ist in seinen grundlegenden psycho- und soziodynamischen Prozessen, wie hinsichtlich des Systems seiner psychischen Organisation, mit dem des Kindes mit psychischem Hospitalismus und des Schizophrenen identisch.

7.

Unter dem Aspekt der interpersonalen Beziehung ist die veränderte Beziehung zur Realität aufs engste mit dem Aufbau der Objektbeziehungen verknüpft. Die interpersonale Beziehung ist durch die dysjunktive Aneignung innerorganismischer Vorgänge und deren Projektion im Sinne sensorischer und motorischer Aktivitäten auf die entsprechenden Areale der Großhirnrinde gekennzeichnet. Im Sinne ihrer dissoziierten psychischen Widerspiegelung bedingt sie eine beeinträchtigte Integrität des eigenen Körpers, die ein Körperschema und ein Bewußtsein aufbaut, das nicht ausschließlich als Ich- bzw. Selbst-Bewußtsein verstanden werden kann, und eine dysjunktive Wahrnehmung von Schmerz und schmerzauslösender Situation einschließt. Die veränderte interpersonale Beziehung stellt den Hintergrund dar, auf dem durch Frustrationen und durch das nicht befriedigte Bedürfnis nach Stimulation ausgelösten Automutilationen und Stereotypien

1. die autokompensatorische Funktion sensorischer Deprivation und
2. die Funktion der Stabilisierung der psychischen Organisation durch die Innervation nicht-kommunikativer funktioneller Systeme haben.

Liegen die Auslösebedingungen für das Erscheinen dieser Verhalten auch vorwiegend im Organismus, sind jedoch vor allem die Stereotypien weniger reflexive als vielmehr erlernte Verhaltensweisen.

Diese Arbeit soll nicht damit beschlossen werden, ein Fazit aus diesen Thesen zu ziehen. Das kann sinnvoll nur Aufgabe weiterer Arbeiten sein. Hier soll abschließend noch auf einen nach unserer Auffassung sehr zentralen, wenn auch im Rahmen dieser Arbeit zwangsläufig noch äußerst vernachlässigten Aspekt hingewiesen werden.

Wir haben festgestellt, daß unter der Bedingung der Isolation die Persönlichkeitsentwicklung des autistischen Kindes ohne die notwendigen, letztlich noch zu entwickelnden Hilfen von außen, so viele Ansätze dazu auch heute schon sichtbar sind, ein an-

dauerndes Bemühen der Kinder ist, Beziehungen zur objektiven Realität aufzubauen, sie zu organisieren, zu stabilisieren und zu erhalten, und daß dieses Bemühen unter der Bedingung der Isolation im Grunde das ständige, immer wiederkehrende Scheitern des Aufbaues tragfähiger Objektbeziehungen impliziert, indem die dysjunktive Aneignung der objektiven Realität, deren psychische Widerspiegelung und Überführung in Erleben und in psychische Regulationen zum Aufbau einer Gesamtaktivität führt, die, unter dem Aspekt der Isolation der Kinder von der Aneignung des gesamten gesellschaftlichen Erbes, inkongruent zu dieser ist. Das heißt, die autistischen Kinder stehen ständig einer Realität gegenüber, die sie darin aufzehrt, unter den gegebenen Bedingungen der Isolation ihre physische und psychische Existenz zu erhalten.

Das psychische Korrelat der Aneignung von Welt unter diesen Bedingungen der Isolation ist unseres Erachtens im Funktionalen durch den ständigen Wechsel von Zusammenbruch der psychischen Organisation und ihrer erneuten Stabilisierung mit nicht-kommunikativen funktionellen Systemen gekennzeichnet, im Sinne der aufgebauten kognitiven psychologischen Bereiche durch die veränderte Beziehung zu den Objekten und im Sinne der aufgebauten motivationalen emotional-affektiven psychologischen Bereiche durch die Angst. Die Angst des autistischen Kindes können wir also als das innerorganismische psychische Korrelat der Isolation der Kinder definieren. Sie ist gleichsam die Basis und der Hintergrund ihres Erlebens. Das Erleben ist, wie BOSHOWITSCH (1970) schreibt, *"gleichsam ein Knoten, in dem die Einflüsse verschiedener äußerer und innerer Bedingungen miteinander verknüpft sind"* (116). Damit ist die Angst der autistischen Kinder letztlich jene Dimension ihrer Menschlichkeit, die uns wie keine andere - auch in der pädagogischen Arbeit - mit ihnen verbindet.

SCHULZ beschreibt die Angst unter dem Aspekt des Problems der Angst in der neueren Philosophie im Zusammenhang mit den von v. DITFURTH (1977) zusammengetragenen Vorträgen und Diskussionsbeiträgen sinngemäß u. a. in folgenden Worten: Angst hängt nämlich mit der Notwendigkeit zusammen, *"daß man jene prekäre Identität auf dem Umweg über eine Gruppenidentität erstens ausbilden und dann leider immer wieder verlieren muß, um sie von neuem wiederherzustellen, wenn sie etwas taugen soll"*, d. h., 'daß eine

alt gewordene Stufe des Bewußtseins zerstört wird und gleichsam eine neue Identität ausgebildet werden muß' (35). Angst ist, wie SARTRE⁹⁶⁾ erklärt, zu bejahen. Angst und Verantwortlichkeit sind untrennbar; 'die Angst ist nicht ein Vorhang, der uns von der Tat trennt, sondern sie macht einen Teil der Handlung selbst aus' (33);

- auch unserer Handlungen und Verantwortlichkeit dem autistischen Kind gegenüber.

7. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Am Ende einer solchen Arbeit findet man sich im Grunde am Ausgangspunkt einer neuen Aufgabe stehend, der auch das Anliegen dieser Arbeit dienlich sein soll, nämlich das gewonnene erziehungswissenschaftlich-gesellschaftswissenschaftliche Verständnis des kindlichen Autismus als eine tragfähige Basis in die Konzeption einer Pädagogik der autistischen Kinder einzubringen. Erst wenn es gelingt, diese Pädagogik zu konzipieren und sie für alle autistischen Kinder im Sinne ihrer Sozialerziehung zu realisieren, werden wir in der Lage sein, diese Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung wirksam zu unterstützen. Dann erst kann sinnvoll gelingen, was PIAGET (1972) wie folgt umschreibt: *"Mehr noch als die physische Umwelt verändert die Gesellschaft in gewissem Sinn das Individuum in seiner eigentlichen Struktur, weil sie es nicht nur dazu zwingt, bestimmte Tatsachen anzuerkennen, sondern ihm ein vorgegebenes Zeichensystem liefert, das sein Denken verändert, neue Werte suggeriert und ihm eine endlose Zahl von Verpflichtungen auferlegt."* (176)

Analysiert man die Situation der autistischen Kinder in unserer Gesellschaft, kann man sich allerdings des Eindrucks nicht erwehren - und das scheint für alle Behinderten zuzutreffen -, daß man ihnen zwar - unausgesprochen - eine 'endlose Zahl von Verpflichtungen auferlegt' hat und - ausgesprochen - darauf wartet, daß sie eingelöst werden, ohne daß man bereit war und ist, die Voraussetzungen und Bedingungen zu schaffen, unter denen sich alle Kinder das zur Bewältigung der Aufgabe erforderliche Zeichensystem aneignen können. Wo unter den gegebenen Bedingungen die Erwartungshaltung aber zwangsläufig enttäuscht wird,

projiziert man das sich darin dokumentierende eigene Versagen auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen und bezeichnet sie als behindert, was sie - unter dem Aspekt des Doppelcharakters von Behinderung - derart isoliert, daß sie stets von der Aneignung dieser Voraussetzungen ferngehalten bleiben. Insofern sind die autistischen Kinder in diesem gesellschaftlichen Kontext keine Ausnahme und ihre Persönlichkeitsentwicklung unter den gegebenen Bedingungen keine »besondere«, wenngleich sie in besonderer Weise das Dilemma der behinderten Menschen offenlegt. Daß dieses - in seiner Persönlichkeitsentwicklung - behinderte Kind letztlich autistisch ist, ein anderes an psychischem Hospitalismus erkrankt, jenes als geistigbehindert erscheint und ein anderes als schizophren beurteilt wird, ist, auf einen großen Nenner gebracht, wohl darin begründet, daß der Stand der Evolution des Menschen heute und die spezielle Zeitkomponente des Eintritts der Bedingung der Isolation und der jeweils spezifische Ort ihrer Wirkung in der Ontogenese eine spezifische Persönlichkeitsentwicklung induziert, die ohne eine entsprechende Sozialerziehung zu einer Behinderung führt. Damit soll nicht eine Pauschalierung differenzierter und spezieller Probleme Behinderter vorgenommen, sondern nur noch einmal darauf verwiesen werden, daß der Schlüssel zur Auflösung des Problems 'Behinderung' in den gesellschaftlichen Verhältnissen zu finden ist, die die Persönlichkeitsentwicklung durch die Isolation eines Menschen von der Aneignung des gesellschaftlichen Erbes definiert. Es ist sehr ernst gemeint, wenn eine Frage hierzu in Form eines humorvollen Beitrages artikuliert wird, nämlich die, ob wir uns dieser Problematik gegenüber heute nicht noch immer so verhalten wie jener Betrunkene, der unter einer Straßenlaterne seinen Schlüssel sucht, weil es dort hell ist, obwohl er ihn vor der Haustür im Dunkeln verlor. Es bleibt die Frage: Charakterisiert dieses Beispiel in gewisser Weise nicht doch hinsichtlich des Bemühens, Behinderung aufzulösen, das Verhältnis von Psychopathologie und Soziopathologie der Behinderung?

Im Grunde bleibt nur noch dem Leser zu danken, daß er den Ausführungen gefolgt ist und es ertragen hat, vor vielen Fragen noch nahezu hilflos zu stehen, daß er nicht enttäuscht ist, sondern vielleicht Interesse an der Lösung der Problematik autistischer Kinder gefunden hat, auch wenn die Ausführungen

überwiegend den Problemen dieser Kinder und nicht denen seiner Umwelt, Eltern und Erzieher gewidmet sind. Unter dem Gesichtspunkt, daß wir, wie DELACATO (1975) schreibt, 'hier noch auf der Anfangsstufe des Suchens anstatt auf der Wissensstufe des Untersuchens sind' (189) und auf einem Gebiet, 'wo das Versagen die Regel ist, jeder größere oder kleinere Schritt vorwärts von Bedeutung ist' (155), erscheint es nicht wenig, wenn diese Arbeit einen Beitrag dazu leisten konnte, zu verstehen, daß mit dem 'Autismus' etwas zu einer Natur bestimmter Kinder gemacht wurde, was nur ein Begriff ist. Der Begriff 'Autismus' trägt selbst mehr dazu bei und hängt in seinem Zuschreibungscharakter mehr davon ab, unser Selbstbild zu konstituieren und abzusichern - auch gegen die 'Autisten' -, als ein die Gesamtsituation autistischer Kinder adäquates Fremdbild aufzubauen. Schon SCHUMANN (1966) hat formuliert: *"Autismus ist nicht als eine Folge von Zuständen, sondern als Ergebnis eines Prozesses von besonderer Dynamik verständlich."* (175)

Weshalb dann dennoch darauf verzichtet wurde, einen neuen, zutreffenderen Begriff einzuführen, hat zwei Gründe: Der eine ergibt sich aus der Aussage von BENDA (1964). Er schreibt: *"Da aber Worte gewöhnlich ihren ursprünglichen, lebendigen Sinn verlieren, werden sie leicht zu einer Schablone, die eine Erklärung zu enthalten scheint, die doch völlig fehlt."* (97) Dieses gerade hinsichtlich des Begriffes und Problems des 'Autismus' transparent werdende Dilemma soll nicht durch einen neuen Begriff, der ein gleiches Schicksal zu teilen hätte, komplottiert werden. Der andere Grund ergibt sich - schlicht und einfach - aus der Tatsache, daß wir es in unserer Arbeit mit autistischen Kindern nie mit 'Autisten', sondern mit Menschen zu tun hatten und es auch in Zukunft mit Menschen zu tun haben werden.

Hinsichtlich der weiteren Vorhaben ist der Weg vorgezeichnet: Vermeidung, Abbau oder Kompensation der Isolation der Kinder durch ihre Sozialerziehung! Hierzu kann schon jetzt überzeugt festgestellt werden, nicht wie es O'GORMAN (1976) ausdrückt: *"Es ist fast sicher ein Fehler, Sonderschulen ausschließlich für autistische Kinder zu führen."* (135), sondern wie es neben Fachleuten auch viele Eltern autistischer Kinder empfinden: Es ist **s i c h e r** ein Fehler, Sonderschulen ausschließlich

für autistische Kinder zu führen.

Schließen wir mit den Worten WYGOTSKIs (1975), mit denen wir in den Vorbemerkungen die Arbeit einleiteten. *"In unseren Händen liegt es, so zu handeln, daß das gehörlose, das blinde und das schwachsinnige Kind nicht defektiv sind. Dann wird auch das Wort selbst verschwinden, das wahrhafte Zeichen für unseren eigenen Defekt."* (72)

Es bleibt zu hoffen, daß dies in gleicher Weise und in unmittelbarer Zukunft auch für alle autistischen Kinder und für den Begriff 'Autismus' zutrifft.

8. ANMERKUNGEN

- 1) Der Abdruck der Arbeit von WYGOTSKI, nach dem zitiert wird, ist in deutscher Übersetzung in der Zeitschrift "Die Sonderschule" 20 (1975) 2, S. 65 - 72 erfolgt.
- 2) Geschäftsstelle des Bundesverbandes: Siriusweg 33 a), 2000 Hamburg 65
- 3) Geschäftsstelle des Bundesverbandes: Postfach 1486, 3550 Marburg/Lahn
- 4) siehe Zeitschrift "Lebenshilfe", Heft 3/1972, S. 151 - 155
- 5) Geschäftsstelle des Bundesverbandes: Im Sonnigen Winkel 2, 7257 Ditzingen
- 6) siehe z. B. Schulversuch auf der Basis eines Erlasses (II A 5.70 - 20/O Nr. 1973/75) des Kultusministers von Nordrhein/Westfalen in Dortmund, in: Zeitschrift "Autismus" 1 (1976), S. 11 - 13
- 7) siehe WYGOTSKI (1975), S. 70/71
- 8) Hinsichtlich der Erforschung der Prozeßhaftigkeit der Symptomatik des frühkindlichen Autismus gebührt besonders Frau Prof. Dr. WEBER, Universität Marburg, für ihre Arbeit "Der frühkindliche Autismus unter dem Aspekt der Entwicklung" (1970) eine besondere Würdigung.
- 9) siehe KLAFKI (1971 b)
- 10) siehe JANTZEN (1973 b)
- 11) siehe FOUCAULT (1972)
- 12) Siehe HANSELMANN (1941); ferner die Arbeit von JANTZEN (1977), in der er einen Vergleich der Heilpädagogik HANSELMANN's mit der 'seiner vermeintlichen Nachfolger' vornimmt.
- 13) siehe GRAF (1973)
- 14) siehe z. B. MÜHL (1972), S. 8, 9, 11, 14, 17, 113, 132
- 15) siehe BACH (1968)
- 16) siehe FEUSER (1970, 1973, 1975, 1977)
- 17) siehe JANTZEN (1975) und STERZENBACH (1977)
- 18) siehe BAIER (1972)
- 19) siehe JANTZEN (1973)
- 20) siehe JANTZEN (1972)

- 21) siehe MOOR (1958, 1960, 1965)
- 22) Ansätze dazu finden sich auf psychoanalytischer Basis bei MITSCHERLICH/MITSCHERLICH (1969).
Der vermeintliche Sinngehalt der Behinderung, besonders von BOPP und MONTALTA vertreten, kulminiert durch die gesellschaftlichen Verhältnisse zum sinnlosen Leid von Kindern, das schon DOSTOJEWSKI vor NIETZSCHE und dessen Philosophie vom Übermenschentum und der aufkommenden Existenzphilosophie sowie vor Freud und der sich entwickelnden Psychoanalyse in bezug auf die Gesamtsituation des Menschen hinterfragt und literarisch bearbeitet hat. (siehe Dostojewski, M. F.: "Die Brüder Karamasoff", R. Piper-Verlag, München, 1923, ferner "Arme Leute", "Der Doppelgänger", "Erniedrigte und Beleidigte", "Njetaschka Neswanowa", "Raskolnikow" und "Der Idiot")
- 23) siehe BLEIDICK (1972), S. 261 ff
- 24) siehe FEUSER (1975 a)
- 25) Gemeint ist hier in der von BLEIDICK (1972), S. 249 gegebenen Herleitung der Neuhegelianismus LITT's als Widerstreit von Sein und Sollen.
- 26) z. B. nach Maßgabe der von v. BRACKEN (1976) nachgewiesenen gesellschaftlichen Einstellungen Behinderten gegenüber
- 27) siehe BLEIDICK (1972), S. 398
- 28) siehe hierzu auch FEUSER (1976)
- 29) Diese Funktion kommt besonders in der 'Aktion Sorgenkind' oder in ähnlichen massenwirksamen Veranstaltungen zum Tragen. Sie scheint eine der zentralen Ursachen für den nicht zuletzt finanzträchtigen Erfolg solcher Veranstaltungen zu sein, wobei die Einschätzung der eigenen Gewinnchance bei Beteiligung (... mit 5 DM sind Sie dabei!) als Motivation schwer möglich ist. Immerhin muß die durch diese Veranstaltungen legitimierte egoistische Bereicherung Einzelner und die des Massenmediums Fernsehen über Behinderte und damit an Behinderten ganz deutlich gesehen werden.
- 30) Einschub vom Verfasser - nach JANTZEN (1973 b), S. 168
- 31) siehe KLAFKI (1971), S. 373
- 32) siehe MANNSCHATZ (1975)
- 33) siehe JANTZEN (1974 b)
- 34) Rehabilitation wird allgemein als Oberbegriff aller Bemühungen um die gesellschaftliche Integration Behinderter verstanden. Im besonderen geht es hier um die 'Habilitation' der Behinderten.
- 35) siehe KLAFKI (1971 und 1971 a)
- 36) siehe Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH) 26 (1975), S. 859 - 865
- 37) siehe KLAFKI (1971), S. 358 - 360
- 38) siehe hierzu Feuser, G.: "Verhaltensstörungen im Grundschulalter" (Ein Problemaufriß), (1977 a)
- 39) Erstveröffentlichung 1919
- 40) siehe BINDER, H.: "Zum Problem des schizoiden Autismus", in: Z. Neur., Bd. 125 (1930)

- 41) siehe hierzu z. B. BETTELHEIM (1972), HUNDLEY (1974), PARK (1973), THIEME (1971), WING, Lorna (1973 a)
- 42) siehe hierzu auch WING (1973)
- 43) siehe hierzu KANNER (1944 und 1949)
- 44) siehe hierzu WEBER (1970)
- 45) EEG = Elektroencephalogramm (Ableitung der elektrischen Korrelate zentraler Nerventätigkeit)
- 46) ZNS = zentrales Nervensystem (Anmerkung des Verfassers)
- 47) siehe RUTTER (1973)
- 48) siehe KAHLE (1976), S. 132 und 286
- 49) WING macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, daß von seinen Ergebnissen abweichende Befunde z. T. dadurch zustande kommen, daß MITTLER u. a. (1966) bei ihren Untersuchungen zuerst mit dem Binet-Test untersuchten, der durch die großen Verbalanteile die Leistungsfähigkeit von Kindern leicht unterschätzen läßt, deren Sprachfunktionen beeinträchtigt sind, während RUTTER (1973) mit einem Handlungstest (gewöhnlich dem Merrill-Palmer) arbeitete.
- 50) siehe Punkt 3.3.2 der Arbeit
- 51) Einfügung des Verfassers
- 52) "PIAGET stellt die Hypothese auf: Da jedes logische Denken von dem Begriff der Raumkonstanz, der Beständigkeit der Form von Gegenständen, abhängt, wird das furchtsame und verängstigte autistische Kind, das diesen Begriff der Raumkonstanz nicht bilden kann, verunsichert und in noch mehr Angst versetzt." (Delacato, 1975, S. 43/44) In diesem Kontext wird die Angst als eine anhängige Funktion vom Grad der subjektiven Widerspiegelung der objektiven Realität und dem sich dadurch aufbauenden Bewußtsein verstanden.
- 53) DELACATO hält es für wichtig, daß die Stufe, in der ein Kind in seinen Bewegungsfunktionen eine Störung zeigt, täglich übenderweise nochmals durchgearbeitet wird. Wäre diese Störung z. B. im Bereich des Kriechens oder Krabbelns zu sehen, bedeutet Pattern, "daß drei Erwachsene die koordinierten Bewegungen des Kriechens oder Krabbelns für das Kind, sozusagen stellvertretend, ausführen". (Delacato, 1975, S. 144)
- 54) Der Titel des ins Deutsche übersetzten Buches von DELACATO (1975) lautet: Der unheimliche Fremdling - Das autistische Kind (engl. The Ultimate Stranger, The Autistic Child)
- 55) Das Enblem der National Society for Autistic Children zeigt ein Puzzle-Steinchen mit einem durch die Einschnitte des Puzzle-Steinchens unvollständigen Kindergesicht.
- 56) BUSEMANNS Arbeit (1961) ist wesentlich auf Kinder ausgerichtet, die wir heute als lernbehindert bezeichnen.
- 57) siehe KÖNIG (1972)
- 58) Einfügung des Verfassers
- 59) siehe hierzu z. B. GUTTMANN (1974), ECCLES (1975 und 1976)

- 60) siehe hierzu FEUSER (1977 a)
- 61) während der Schwangerschaft
- 62) siehe SPIEGEL-Report V: Behinderte, DER SPIEGEL (1973), S. 54 f

Ein weiteres für die aufgezeigte Problematik exemplarisches Beispiel findet sich im Zusammenhang um die Diskussion eines Forschungsvorhabens zur Frühdiagnostik, das nach Ausschöpfung der Forschungsmittel trotz seiner Bedeutung für die Vermeidung von zu Behinderung führenden Faktoren eingestellt werden muß.

Aus dem "Gießener Anzeiger" Nr. 63 vom 16.03.1977, S. 4

Der pränatalen Diagnostik droht ein früher „Exitus“

Schwerpunktprogramm der DFG läuft aus — Weitere Finanzierung unsicher

Gießen (wg). Einem stattlichen jungen Baum, der sich in nur vier Jahren aus einem vielversprechenden Sproß entwickelte, droht Ende des nächsten Jahres der lebensnotwendige Saft auszuhängen: die Rede ist vom Schwerpunktprogramm „Pränatale Diagnostik genetisch bedingter Defekte“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG). Die Gießener Universitätsklinik sind eine von 26 Orten in der Bundesrepublik und Westberlin, in denen die Forschungsarbeit über das frühzeitige Erkennen körperlicher oder geistiger Mißbildungen bei Ungeborenen vorangetrieben wird. Dabei hat sich aus der Grundlagenforschung längst eine angewandte Forschung entwickelt, wobei die Zahl der Diagnostikfälle in letzter Zeit sprunghaft gestiegen ist. Ende 1978 nun läuft das auf fünf Jahre angesetzte Schwerpunktprogramm der DFG aus, eine Übernahme der genetischen Beratungsstellen und pränatalen Diagnostik in die finanzielle Zuständigkeit der Kultusministerien der Länder ist — bis auf Berlin — gegenwärtig noch völlig ungesichert.

Wissenschaftlich gesehen basiert das Schwerpunktprogramm auf einem methodischen Fortschritt, nämlich der Möglichkeit, in der frühen Schwangerschaft fetales Material zu gewinnen und daran zellgenetische und biochemische Analysen vorzunehmen, die Aufschluß über die Konstitution des ungeborenen Kindes geben.

Für die genetische Beratung eröffnen sich durch dieses Verfahren ganz neue Möglichkeiten, denn in vielen Fällen kann jetzt an die Stelle eines unveränderlichen statistischen Risikos die Gewißheit über das Vorhandensein oder Fehlen eines bestimmten Leidens gesetzt werden. Nach Ansicht von Prof. Dr. Walter Fuhrmann vom Institut für Humangenetik und Dr. Rüdiger Rauskolb, Oberarzt am Zentrum für Frauenheilkunde, sind solche Untersuchungen prinzipiell dann gerechtfertigt, wenn das Risiko der Materialgewinnung, der Amniozentese, geringer ist als das genetische Risiko.

Angezeigt ist eine solche Untersuchung in den meisten Fällen bei werdenden Müttern, die 40 Jahre und älter sind (Prof. Fuhrmann plädiert bereits für eine Untersuchung bei einem mütterlichen Alter von 35 Jahren), da hier das Risiko, ein lebensfähiges Kind mit einer Chromosomenanomalie zu erhalten, über einem Prozent liegt. Besonders die Trisomie 21, der sogenannte „Mongolismus“ ist hier zu nennen. Die zweitaufgeigte Indikation ist, wenn eine Schwangere bereits ein chromosomal geschädigtes Kind hat. Weitere Gründe für eine pränatale Diagnose ergeben sich, wenn ein Elternteil Träger einer balancierten Chromosomenaberration ist, bei befürchteten Anämien, beim Verdacht auf eine genetisch beding-

te Stoffwechselkrankheit oder bei vermuteten Neuralrohrdefekten (z.B. „offener Rücken“).

Wird die pränatale Chromosomenanalyse heute schon routinemäßig durchgeführt, so ist der Nachweis von Stoffwechselerkrankungen erheblich schwieriger. Bei verschiedenen embryonalen Fehlbildungen von Gehirn und Rückenmark gelangt ein normales Stoffwechselprodukt des Feten (Alpha-Protein) ins Fruchtwasser. Sein immunologischer Nachweis ist ein sicherer Beweis für eine schwere kindliche Entwicklungsstörung. Ganz neue Perspektiven für die pränatale Diagnostik eröffnet die Fetoskopie, die in Gießen maßgeblich entwickelt wurde und über die der GA am 10. März 1977 („Risikoschwangerschaft jetzt frühzeitiger diagnostizierbar“) ausführlich berichtete.

In Gießen wurden bisher 170 pränatale Diagnosen durchgeführt, in fünf Fällen war ein Schwangerschaftsabbruch angezeigt.

Diese Zahlenrelation zeigt, daß die pränatale Diagnose keinesfalls abbruchfördernd wirkt, sondern genau das Gegenteil der Fall ist. Ehepaare, die früher auf Kinder verzichtet hätten, entscheiden sich jetzt unter Einbeziehung einer pränatalen Diagnose dafür bzw. verzichten auf einen früher von der Angst diktierten Schwangerschaftsabbruch.

Das Netz der pränatalen Untersuchungsstellen in der Bundesrepublik arbeitet aus wirtschaftlichen Gründen und aus Gründen der diagnostischen Sicherheit eng zusammen und auch Kontakte zu Instituten im Ausland, vor allem in den USA, sind keine Seltenheit. In Gießen wird das Projekt seit 1975 gefördert, so

daß aus den Mitteln der DFG ein zusätzlicher Wissenschaftler und eine technische Assistentin bezahlt werden konnten. Erwähnt werden muß auch die Förderung durch Sachmittel. Die zukünftige Arbeit ist jedoch gefährdet, wenn das Land Hessen nicht einspringt. Prof. Fuhrmann: „Einerseits wissen noch nicht alle Frauen Bescheid über die Möglichkeiten der pränatalen Diagnose, aber der Kreis der Patientinnen wird sich vergrößern. Andererseits werden in Zukunft Engpässe auftreten und wir wenden uns nur noch dringenden Fällen zu. Dann werden aber die übrigen Frauen vergrämt.“

Mit der Legalisierung eines Schwangerschaftsabbruches aus eugenischer Indikation wurden die juristischen Voraussetzungen für die Verwirklichung der pränatalen Diagnostik geschaffen. Jetzt gilt es, das Netz der mit dieser Arbeit betrauten Institute noch dichter zu knüpfen, statt es womöglich im nächsten Jahr wieder zu lockern. Eine Kosten-Nutzen-Analyse von Prof. Dr. G. von Platz (Hannover) mag den Prozeß des Nachdenkens hierüber erleichtern.

Beschränkt man die Untersuchungen auf werdende Mütter von 40 Jahren und älter, so kosten 8900 Amniozentesen und Chromosomenanalysen 8695300 Mark. Schwangerschaftsabbrüche in 138 Fällen von nachgewiesener Trisomie 21 schlugen mit 95220 Mark zu Buche. Das macht eine Summe von 8790520 Mark. Da die öffentlichen Kosten für die Behandlung und Betreuung von 138 Patienten mit Down-Syndrom („Mongolismus“) jedoch 33672000 Mark kosten würden, bliebe ein monetärer Nutzen von 24881480 Mark.

Würde man bereits werdende Mütter im Alter von 35 Jahren und älter untersuchen, dann wären als Kosten für 41900 Amniozentesen knapp 41 Millionen Mark zu veranschlagen. Rund 125000 Mark kämen für 182 Schwangerschaftsabbrüche hinzu. Kosten für Betreuung und Behandlung würden bei 182 Patienten mit Down-Syndrom jedoch über 44 Millionen Mark verschlingen, so daß selbst hier noch ein monetärer Nutzen von 3,3 Millionen Mark zu verzeichnen wäre.

Hier schreibt der Leser

Behinderten-Probleme

Nicht nur die in der Förderungsarbeit mit Behinderten oder von Behinderung bedrohter Menschen stehenden Fachleute mußten inzwischen begreifen, daß nur noch der „monetäre“ Nutzen als zugkräftiges Argument gewürdigt zu werden scheint, wenn es darum geht, die Situation behinderter Menschen, vor allem aber ihre Früh-, vorschulische und schulische Förderung durchzusetzen oder zu verbessern, sondern nun auch jene, die um die Frühdiagnostik und Prävention von Behinderung im medizinischen Bereich bemüht sind, folgte man der Argumentationskette zur Situation der Einrichtung pränataler Diagnostik im Bericht des G.A. vom 16. 03. 1977, Nr. 63, Seite 4 „Der pränatalen Diagnostik droht ein früher „Exitus“.

Der Begriff „Exitus“ — eine medizinische Formel — beschreibt in gleicher Weise, was in der Geistigbehindertenpädagogik mit dem Begriff der „leisen Euthanasie“ zum Ausdruck gebracht wird, nämlich die Reduzierung der allgemein wissenschaftlichen und behindertenpädagogischen Bemühungen um Behinderte oder die Prävention von Behinderung auf eine schon wieder Behinderung produzierende gesellschaftliche Situation der betroffenen Menschen.

Allerdings besteht ein Unterschied: der Personenkreis, mit dem wir täglich befaßt sind, nämlich geistigbehinderte Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, lebt schon! Und wer mit ihnen lernt und arbeitet und nicht nur „mit fünf Mark dabei“ ist, macht die erstaunliche Erfahrung, daß sie sich letztlich in nichts von uns unterscheiden, als nur in ihrer Verwertbarkeit im Prozeß gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion. Als Behinderte treten sie nicht in Erscheinung, weil z. B. eine chromosomale Anomalie vorliegt — diese definiert allenfalls ihre besonderen Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse — sondern wenn sie schon dem in der Kinderstube vorgedruckten konkurrenzträchtigen Leistungsstreben und Leistungsdruck nicht standhalten. Behindert werden und bleiben sie, wenn ihnen eine adäquate pädagogische Förderung und schulische Ausbildung nicht oder nur unzulänglich angeboten werden kann, wie dies z. B. durch eine schon als katastrophal zu bezeichnende räumliche Notlage der von mir geleiteten Schule für Geistigbehinderte der Fall ist — und wo sie durch mangelnde berufliche und soziale Qualifikation, durch permanente Bevormundung und Gettoisierung letztlich nur eine Arbeitskraft allermindesten Güte zu Märkte zu tragen und zu verkaufen haben. Wo Schüler in so bedrückender Enge unter dem Aspekt der durch organische Beeinträchtigungen und z. T. einer jahrelang fehlgesteuerten Sozialisation erschwerten Bedingungen lernen sollen, wo kein

einziger für Gruppen-, Fach-, Kurs- und Einzelunterricht bzw. Therapiemaßnahmen geeigneter Schulraum zur Verfügung steht und die sanitären und hygienischen Ein- und Vorrichtungen allenfalls für eine Kleinfamilie ausreichen, würde sie im Schulhaus wohnen, in dem täglich 126 Kinder unterrichtet werden und rund 30 Kollegen arbeiten sollen, erweisen sich diese Verhältnisse als Spiegel jener gesellschaftlichen Verhältnisse, die Behinderung nicht nur nicht vermeiden wollen, sondern sie zwanghaft produzieren oder durch Vorenthaltung der heute wissenschaftlich-theoretischen und praktischen Möglichkeiten fixieren.

Schließlich wäre die Frage zu stellen, wie weit wir selbst schon gekommen sind, wenn wir die Frage des „monetären“ Nutzens von immerhin 3,3 Mill. DM bei Anwendung aller pränatalen Präventionsmöglichkeiten ins Feld führen, ohne ein Wort darüber zu verlieren, daß auch Geistigbehinderte fühlende, handelnde und denkende Menschen sind, deren reales Leben nur deshalb unter dem Existenzminimum und — an der Norm gemessen — bedauerlich und bemitleidbar bleibt, weil sie eben monetärer Gründe wegen eine bessere Lebenschance nicht erhalten. Untersuchungen weisen auch aus, daß ein unter optimalen Bedingungen ausgebildeter geistigbehinderter Mensch unseren Staat nur die Hälfte kostet, als einer der ohne diese Ausbildung pflegebedürftig bleibt. Ist unser kapitalistisches System, so wäre zu fragen, schon so pervertiert, daß es derartige Möglichkeiten zur Kostenersparnis nicht als relativen Gewinn erkennt?

„Exitus“ oder „leise Euthanasie“ — beides beredete Zeichen der Situation Geistigbehinderter in einem Land, das mit seinem Bruttosozialprodukt zu den reichsten Ländern der Erde zählt aber Menschenrechte und Menschenwürde derart mißachtet. „Exitus“ und „Euthanasie“ — Begriffe, deren reales Äquivalent in unserer jüngsten Geschichte die physische Vernichtung Behinderter war.

Und die ihnen heute vorenthaltenen Möglichkeiten ihrer Persönlichkeitsentwicklung? — sind sie die neue Rampe, an der zwar nicht über die physische Vernichtung entschieden wird? Wie lange können wir die Tätigkeit mit Behinderten und für Behinderte unter den gegebenen Bedingungen noch mit unserem Namen und unserer Funktion decken, bis sie zur Alibifunktion für die Aufrechterhaltung menschenunwürdiger Notlagen wird?

Georg Feuser

Rektor der Martin-Buber-Schule, Gießen.

Referent für Schulen für Geistigbehinderte im Bundesausschuß des Verbandes Deutscher Sonderschulen (VDS) Vorstandsmitglied des Landesverbandes Hessen e. V. im VDS

- 63) siehe hierzu besonders auch seine Vorlesungen in der Zeit vom WS 1967/68 bis SS 1969 am ehem. Institut für Sonderpädagogik der Philipps-Universität Marburg/L.
- 64) Die 14 Punkte zur Diagnose des kindlichen Autismus wie auch die Symptomliste von Kehler und die Auflistung von 'Alarmzeichen zur frühzeitigen Erkennung möglicher Störungen ab der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres' haben durch den Verein 'Hilfe für das autistische Kind e. V.' weite Verbreitung gefunden; ebenso die Empfehlung der Bundesvereinigung der Lebenshilfe 'Zur Erziehung von Kindern mit autistischen Verhaltensweisen', die im Punkt A den Personenkreis beschreibt.
- 65) laut Handreichung des Vereins 'Hilfe für das autistische Kind e. V. (ohne Jahreszahl)
- 66) Abkürzung TBGB
- 67) Siehe hierzu z. B. FREUD (1974), der in seiner Arbeit "Das Unbehagen in der Kultur" schon 1929/30 eine in die aufgezeigte Richtung weisende Kritik entwickelt hat.
- 68) afferente Systeme - zuleitende Nervenfasern, die von den Rezeptoren in nervöse Impulse umgewandelte Stimulationen des Organismus von außen oder solche innerorganischer Art, wie z. B. die Organ- und Muskeltätigkeit, zum Gehirn leiten
- 69) Efferente Systeme sind die motorischen Systeme - auf ableitenden Bahnen werden nervöse Impulse zu den Muskeln gesendet und diese über die Effektoren innoviert, d. h. die Effektorsysteme werden durch übergeordnete Steuereinheiten eines 'Zentrums' (z. B. motorisches Zentrum der Cortex - pyramidales System) oder durch subkortikale Zentren (z. B. Basalganglien, thalamische Kerngruppen, Kleinhirn in Verbindung mit motorischen Kerngruppen - extrapyramidales System) durch ein effektorisches Erregungsmuster gesteuert. GUTTMANN (1974) schreibt hierzu: "Gleichzeitig wird jedoch, mit einer zeitlichen Verzögerung, ein Aktivitätskorrelat dieses effektorischen Erregungsmusters in Neuronen des Steuerzentrums erzeugt und aufbewahrt, die Efferenzkopie. Sie ist das Erregungsabbild der Zielvorstellung - das Abbild des letztlich erwünschten Verhaltens. Durch jede Aktivität des Effektors werden zahlreiche Rezeptoren stimuliert, die Erregungen zum Zentrum senden, welche ein Abbild des tatsächlich vollzogenen Verhaltens sind: die Reafferenz."

"Bei Verwendung von kybernetischen Begriffen könnte die Efferenzkopie der »Sollwert« genannt werden, der das zu erreichende Endziel darstellt, während die Reafferenz den »Istwert« signalisiert, der - solange er vom Sollwert abweicht - weitere Aktivitäten auslöst, bis diese Differenz verschwunden (bzw. hinreichend klein geworden) ist. Erst wenn die Reafferenz genau mit der Efferenzkopie übereinstimmt (also kein Unterschied zwischen Ist- und Sollwert besteht), ist das Verhaltensziel erreicht und keine weitere Aktivität des Steuerzentrums mehr nötig. Bei jeder Differenz bleibt hingegen eine »Restaktivität« bestehen, die weitere Verhaltensaktivitäten in höheren, übergeordneten Zentren auslöst, die somit einspringen, sobald das niedrige Zentrum die Sollwert - Istwert - Diskrepanz nicht eliminieren kann." (152)

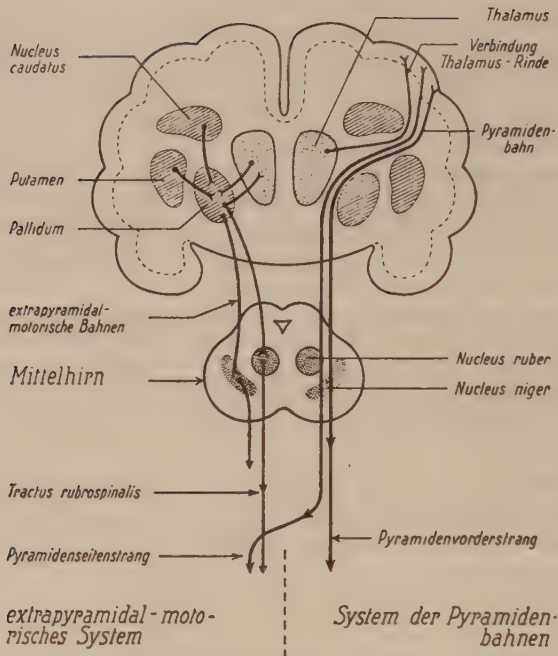


Abb. 49. Übersichtsschema über die beiden motorischen Systeme im Gehirn und Rückenmark des Menschen. Links das extrapyramidal-motorische System, in dem Nucleus ruber und Nucleus niger wichtige Zwischenstationen bilden. Rechts die Pyramidenbahnen, durch die Impulse unmittelbar in die vorderen Wurzeln der Spinalnerven gelangen. Nach [99].

- 70) siehe hierzu auch KAHLE et al (1976)
- 71) Interessante Aspekte ergeben sich u. a. auch aus der Lektüre von UEXKÜLL (1956) und BOTSCH (1975), die eine besonders leichte Einarbeitung in die Problematik ermöglichen.
- 72) siehe hierzu u. a. besonders GUTTMANN (1974) und KAHLE et al (1976)
- 73) siehe Seiten 207 ff
- 74) Auf den grundsätzlichen Zusammenhang zwischen Individuum und Umwelt bzw. der organischen Voraussetzungen des Individuums und des Sozialen im Sinne eines dialektischen Verhältnisses wurde hinreichend verwiesen. Diese Grundannahme ist auch diesen Ausführungen implizit, wenn auch hier nicht explizit darauf eingegangen wird. Der Gesamtzusammenhang wird später erneut entsprechend verdeutlicht werden.
- 75) Grundlegend dürften hier auch die Arbeiten von ECCLES (1970 und 1976) sein.

- 76) Hierzu kann besonders auf die Untersuchung von UEXKÜLL (1956) verwiesen werden.
- 77) Dies wird schon allein dadurch deutlich, daß wir z. B. den weiblichen Körper durch die nur anskizzierten Achsel-Beckenlinien (rechts und links) und anhand von drei Punkten, die Brustwarzen und Bauchnabel kennzeichnen, sowie durch ein die Schambehaarung symbolisierendes Dreieck zu erkennen vermögen, was phylogenetisch sicherlich von besonderer Bedeutung für die Orientierung auf den Sexualpartner war.
- 78) Die nachfolgende Skizze (nach FISCHER, 1972, S. 88) verdeutlicht diese Repräsentanz der organismischen Funktion in der vorderen Zentralwindung der Großhirnrinde.

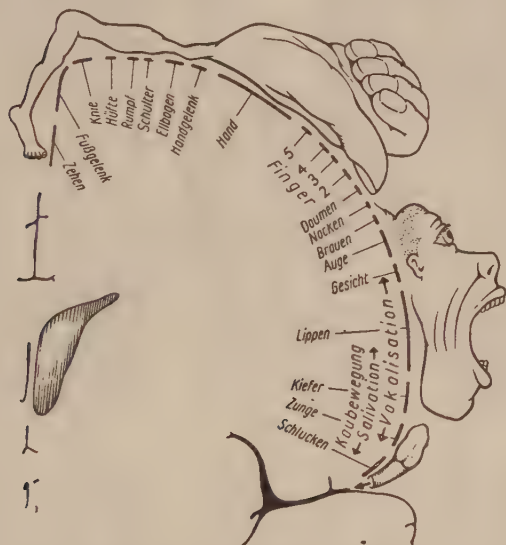


Abb. 54. Verteilung und ungefähre Größenverhältnisse der Zentren in der vorderen Zentralwindung des Großhirnes. Darüber ist in entsprechenden Proportionen ein „Homunculus“ gezeichnet. Aus [91].

- 79) siehe hierzu STADLER et al (1974), S. 57
- 80) Die Untersuchung der hirnelektrischen Folgen von Sinnesreizen im Zentral-Nervensystem bietet über den Weg ihrer Ableitung und Aufzeichnung breite Möglichkeiten der Erforschung der Wahrnehmungstätigkeit und des Verhaltens, die wir in ihren Funktionszusammenhängen nicht mehr trennen können. Möglichkeiten der Einarbeitung in diesen Bereich bieten besonders FISCHER (1972), GUTTMANN (1974) und KAHLE (1976), auf deren Lektüre wir hier zum differenzierteren Verständnis dieser grundlegenden Fragen nur verweisen können.

- 81) siehe hierzu unter dem Aspekt der Information über und der Einarbeitung in diesen Bereich BECKER-CARUS (1977)
- 82) STADLER (1975, S. 80 - 83) veranschaulicht die Einteilung der Sinnesorgane und deren resultativen Empfindungen und Wahrnehmungen in zwei Tabellen, die wir hier der Bedeutung der Sinnesfunktionen im Rahmen der Wahrnehmungstätigkeit wegen wiedergegen möchten.

Tabelle III: Die Sinnesorgane

Sinnesgebiet	Erkenntnistätigkeit	Wahrnehmungsaktivität	Sinnesorgan	Rezeptoren	adäquater Reiz	Widerspiegelung von Orientierung über
1. Gesichtssinn	Sehen	Augen-, Kopf- und Körperbewegungen	Visuelles System Auge	Photorezeptoren Stäbchen, Zapfchen	Lichtwellen	Lage, Bewegung und Form von Objekten im Raum
2. Gehör	Hören	Kopfbewegungen	Auditives System Ohr	Cortisches Organ	Schalldruckwellen	Geräusche, Klänge, Sprache; Raumlage der Schallquelle
3. Tastsinn	Tasten	Lippen- und Zungenbewegungen; Finger-, Hand- und Armbewegungen	Mund, Hand	Berührungs-, Temperatur-, Stellungs- und Spannungsrezeptoren	mechanische Reize an Fingergruppen, Lippen usw. kombiniert mit Propriozeption	Große, Form, Oberflächen- und Konsistenzigenschaften von Objekten
4. Geruchssinn	Riechen	Naseninhalation Schluckfeln	Nasenhöhle	Riechzellen der regio olfactoria	gasförmige chemische Verbindungen	Verfärbung der Luft Genießbarkeit der Nahrung
5. Geschmackssinn	Schmecken	Zungen- und Kieferbewegungen	Gaumen, Zunge	Geschmacksknospen	chemische Lösungen	Genießbarkeit und Geschmack der Nahrung
6. Druck- und Berührungssinn	—	—	Haut	Tangenzerezeptoren Freie Nervenendigungen	mechanische Deformation und Bewegung der Haut	Kontakt des Körpers mit Objekten
7. Temperatursinn	—	—	Haut	Thermorezeptoren freie Nervenendigungen	Temperaturabweichungen vom physiologischen Nullpunkt	Außentemperatur
8. Schmerzsin	—	—	Haut innere Organe	freie Nervenendigungen	Gewebesserstörungen	Verletzungen
9. Organempfindungen	—	—	innere Organe	freie Nervenendigungen	mechanische, chemische und physikalisch-chemische Reize	Krankheit allgemeine Befindlichkeit des eigenen Körpers
10. Stellungssinn	—	—	Gelenkapseln, Gelenkbänder	Stellungsrezeptoren Rufinische Nervenendigungen	isotonische Muskelkontraktion	Stellung, Ort und Bewegung der Glieder des eigenen Körpers
11. Spannungs- Kraftsinn	—	(abwägen)	Sehnen, Muskeln	Spannungsrezeptoren Schnenspindeln (Golgi-Organ) Muskelspindeln	isometrische Muskelkontraktion	Muskelspannung, Kraft des eigenen Körpers, Gewicht von Objekten
12. Lage- und Bewegungssinn	—	—	Vestibularapparat, sacculus u. utricle	Maculae und Statolithen	lineare Beschleunigung	Lage im Raum und lineare Beschleunigung des eigenen Körpers
13. Drehbewegungssinn	—	—	Vestibularapparat Bogengänge	Cupulae	Winkelbeschleunigung	Winkelbeschleunigung des eigenen Körpers

Tabelle IV: Empfindung und Wahrnehmung

Sinnesgebiet	Empfindung		Wahrnehmung	
	Intensität	Qualität	Raum	Zeit
	Korrelate			
	Neurophysiologische		Orts- und Zeitmuster von Impulsen	
	Impulsfrequenz	Spezifität der Sinnesorgane bzw. Rezeptoren	Orts- und Zeitmuster von Impulsen	Zeitmuster von Impulsen
1. Gesichtssinn	Helligkeit	Farben (rot, blau, grün)	Größe, Form, Raumlage	Bewegung
2. Gehör	Lautheit	Tonhöhe, Klänge, Geräusche	Entfernung, Richtung, Raumqualität	Bewegung
3. Tastsinn	—	Glattheit, Rauheit, Dicke, Knorpeligkeit, Klebrigkeit, Feuchtigkeit usw.	suksessives Erfassen von Größe und Form	
4. Geruchssinn	Geruchsintensität	blumig, faulig, fruchtig, würzig, brenzlich, harzig	Richtung	
5. Geschmackssinn	Geschmacksintensität	bitter, süß, sauer, salzig	Abhängigkeit der Qualität und Intensität vom gereizten Ort auf der Zunge	
6. Berührungs- und Drucksinn	Druckintensität	Berührung, Druck, Kitzel, Vibration	Entfernung von Druckpunkten, Form	
7. Temperatursinn	Grad der Abweichung vom physiologischen Nullpunkt	Wärme, Kälte	Lokalisation am Körper	
8. Schmerzsin	Schmerzintensität	bohrender, stechender, ziehender Schmerz	Lokalisation am/im eigenen Körper	
9. Organempfindungen	Gefühlsstärke	Hunger, Durst, geschlechtliche Erregung	Lokalisation im eigenen Körper	
10. Stellungssinn	—	—	Lokalisation und Bewegung der Glieder des eigenen Körpers	
11. Spannungs-, Kraftsinn	Intensität der Muskelspannung	Gewicht, Kraft, Druck	—	—
12. Lagesinn	—	—	Lage und lineare Beschleunigung des eigenen Körpers	
13. Drehbewegungssinn	—	—	Winkelbeschleunigung des eigenen Körpers	

83) siehe Seite 97 - 101

84) siehe hierzu DIRX (1976), S. 104

85) siehe z. B. v. BRACKEN (1976)

86) siehe z. B. JANTZEN (1974 b)

87) Dieser Satz ist auf der Titelseite des Buches, die mit keiner Seitenzahl versehen ist.

- 88) STADLER (1975, S. 136/137) erklärt dies anhand von Beispielen, die zur Verdeutlichung des Sachverhaltes hier wiedergegeben werden sollen.

(Abb. 26a) bzw. der Ponzo-Täuschung (Abb. 26b). Über dem dargestellten Quadrat ist eine Linienschar angeordnet, die eine Tiefenerstreckung des Musters simuliert. Andererseits wird über die drei binokularen Tiefensensoren Querdisparation, Akkomodation und Konvergenz (s. u.) bei frontal-paralleler Betrachtung des Musters keine Tiefenmeldung gegeben. Durch den Texturgradienten setzt nun einerseits der Größenkonstanzmechanismus ein, der bewirkt, daß die hintere Grenzlinie größer als die vordere

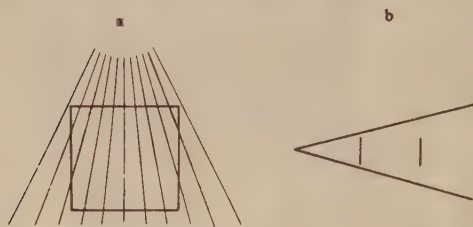


Abbildung 26: Heringsche Täuschung (a); Ponzo-Täuschung (b).

gesehen wird. Diese Vergrößerung ist aber inadäquat, da nach den drei binokularen Tiefenkriterien gar keine Tiefe vorliegt, so daß die Figur — obwohl objektiv ein Quadrat — als Trapez erscheint. Ein weiteres Beispiel für die inadäquate Wirkung eines Konstanzmechanismus bei widersprüchlicher Information zeigt die Abbildung 27: die sogenannte Müller-Lyersche Täuschung. Der



Abbildung 27: Müller-Lyersche Täuschung.

Balken mit den nach innen gerichteten Winkeln wirkt bei gleicher objektiver Länge kürzer als der Balken mit den nach außen gerichteten Winkeln.

- 89) siehe hierzu FEUSER (1975)
- 90) siehe Anmerkung 62
- 91) ohne hier weiter darauf eingehen zu können, soll auch auf die Arbeit von GOEBEL (1975) über "Die Bedeutung des Ausfalles des visuellen Informationssystems für die Entwicklung des blinden Säuglings" hingewiesen werden. Er weist dort nach, daß 'der motorische Reifungsplan des Säuglings, dessen Durchführung das Sehen fördert, verzögert wird' (219), besonders im Hinblick auf das das Gleichgewichtssystem, das für die motorische Retardierung blinder Säuglinge mit verantwortlich ist.

- 92) Siehe auch hierzu die von FRÖHLICH (1977) herausgegebene Arbeit über "Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungstraining bei Körperbehinderten". SANDER (1974) zeigt auf, daß Zerebralparetiker 'bei visuellen Wahrnehmungsaufgaben sowie bei der Durchführung anschaulich gegebener Rechenaufgaben und Aufgaben zur simultanen Mengenerfassung stark unterlegen sind'. Als Vergleichsgruppen dienten leicht hirngeschädigte nicht körperbehinderte Kinder, Körperbehinderte nicht hirngeschädigte und nicht hirn- bzw. körperbehinderte Lernbehinderte.
- 93) Die Seitenangaben zu den Ausführungen unter den Punkten 1 - 9 beziehen sich auf diese Arbeit.
- 94) Siehe Seite 152 dieser Arbeit
- 95) Siehe Seite 138 dieser Arbeit
- 96) Siehe Sartre: L'existentialisme est un humanisme

9. LITERATURVERZEICHNIS

9.1 SPEZIELLE LITERATUR ZUM AUTISMUSPROBLEM

- AFFOLTER, Felicie: "Therapeutische Erfahrungen mit einer Gruppe autistischer Kinder", in: "Therapeutische Erfahrungen und neuere Überlegungen zum Verständnis des Autismus", Tagungsbericht 1976 des Schweizer Vereins der Eltern autistischer Kinder und weiterer am Autismus Interessierter, Crummenerl-Verlag, Lüdenscheid, 1976, S. 3 - 17
- ALVIN, Juliette: "Musiktherapie mit einem autistischen Mädchen", in: Musiktherapie 1 (1973) 2, S. 27 - 34
- ANDO, H. and TSUDA, K.: "Intrafamilial Incidence of Autism, Cerebral Palsy, and Mongolism", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, Vol 5 (1975) 3, S. 267 - 274
- ANNELL, A.L.: "The prognosis of psychotic syndromes in children", in: Acta Psychiat. Scand. 39 (1963), S. 235
- ASPERGER, H.: "Die 'Autistischen Psychopathien' im Kindesalter", in: Arch. Psychiat. Nervenkr. 117 (1944), S. 76 - 136
- "Autistische Verhalten im Kindesalter", in: Jahrb. d. Jugendpsychiatrie, Bd II, (1960), S. 53 - 67
 - "Heimweh und Erlebnis des Verlassenseins bei autistischen Kindern", Symposium internationale orthopaedagogicum, Leuven, 1962
 - "Autistische Psychopathien", in: Asperger, H.: Heilpädagogik, Springer-Verlag, Wien/New York, 1968⁵, S. 177 - 205
 - "Zur Differentialdiagnose des kindlichen Autismus", in: Acta paedopsychiat., 1968 a), S. 136 - 145
- BARTAK, L. and RUTTER, M.: "Special Educational Treatment of Autistic Children: A Comparative Study - 1. Design of Study and Characteristics of Units", in: J.Child Psychol. Psychiat., Vol 14 (1973), pp 161 - 179
- "Special Educational Treatment of Autistic Children: A Comparative Study - 2. Follow-Up Findings and Implications for Services", in: J.Child Psychol. Psychiat., Vol 14 (1973), pp 241 - 270
- BECKER, Ulrike und CRONEMEYER, K.: "Aufbau und Formung der Sprache", in: Tagungsberichte 1972 - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 105 - 110
- BENDA, C. E.: "Childhood schizophrenia, childhood autism and Hellers disease", in: Internat. Rec. Med. 172 (1959), S. 137 - 154

- BENDER, L.: "Autism in children with mental deficiency",
in: Americ. J. ment. Defic. 64 (1970), S. 81 - 86
- BENZON, R.O.: "Musiktherapie beim infantilen Autismus",
in: Musiktherapie 1 (1973) 2, S. 11 - 26
- BETTELHEIM, B.: "The Empty Fortress" (Infantile Autism and
the Birth of the Self), Collier-Macmillan Limited, Lon-
don/The Free Press, New York, 1972
- BOSCH, G.: "Autismus und Schwachsinn", International Copen-
hagen Congress on the Scientific Study of Mental Retarda-
tion, August 1964
- "Bemerkungen über Selbst- und Weltgestaltung bei autisti-
schen Kindern", Vortrag bei der 5. Tagung der Deutschen
Vereinigung für Jugendpsychiatrie, Marburg, 1958, Ref. Zbl.
ges. Neurol. Psychiat. 148, 16, 1958
 - "Der frühkindliche Autismus", Springer-Verlag, Berlin/Götting-
en/Heidelberg, 1962
 - "Soziale Faktoren der geistigen Entwicklung unter besonde-
rer Berücksichtigung frühkindlicher autistischer und hospi-
talisierter Kinder", in: Nervenarzt 35 (1964), S. 294 - 299
- BREMER PROJEKT: Kompensatorisches Programm für autistische Kin-
der (Wiss. Bericht über das 2. Projektjahr 1973/74,
Hrsg.: Hilfe für das aut. Kind, Bremen e. V., Bundesmini-
sterium für Bildung u. Wissenschaft; Wiss. Begleitung:
Cordes, H. u. Wilker, F.
- BROWN, J. L.: "Prognosis from presentig symptoms of pre-school
children with atypical development", in: Amer. J. Ortho-
psychiat. 30 (1960), S. 382 ff
- "Follow-up of children with atypical development (infantile
psychosis), in: Amer. J. Orthopsychiat. 33 (1963), S. 855 ff
- BUNDESVERBAND 'HILFE FÜR DAS AUTISTISCHE KIND e. V.' (Hrsg.):
"Autismus" 1 (1976)
- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE (Hrsg.): "Zur Erziehung von Kin-
dern mit autistischen Verhaltensweisen", Empfehlung der
Bundesvereinigung Lebenshilfe, in: Lebenshilfe 11 (1972) 3,
S. 151 - 155
- CAMPBELL, M.: "Biological interventions in psychoses of child-
hood", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia
3 (1973), S. 347 - 373
- CHÜDEN, H.: "Zur Einbeziehung des Hörsinnes bei der autistischen
Psychopathie", in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinder-
psychiatrie (1968), S. 51
- COLEMAN, M.: "Serotin and central nervous system syndromes of
childhood: A Review", in: Journal of Autism and Childhood
Schizophrenia 3 (1973), S. 27 - 35
- CONNELL, P. H.: "Medizinische Behandlung", in: Wing, J.K. a.a.O.
(1973), S. 122 - 133
- CORDES, H. und WILKER, F.: "Bremer Projekt" (Kompensatorisches
Programm für autistische Kinder), in: "Die Sonderschule
Heute", Hrsg.: Verein zur gemeinnützigen Förderung der Son-
derschule Bremen e. V., 7 (April 1974) 23, S. 32 - 36

- CORDES, H.: "Früherkennung autistischer Kinder, nur ein wissenschaftliches Problem?", in: Autismus 3 (1977), S. 2 - 3
- CREAK, M.: "Reflections on communication and autistic children", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 2 (1972), S. 1 - 8
- CRUMMENERL, Elvira und SCHMIDT, H.: "Therapiezentrum für autistische Kinder als Halbtageseinrichtung in Lüdenscheid", in: Tagungsberichte 1972, Anhang II - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 117 - 124
- DAVISON, G. C.: "A social learning therapy programme with an autistic child", in: Behav. Res. Ther. 2 (1964), S. 149 - 159
- DELACATO, C. H.: "Der unheimliche Fremdling" (Das autistische Kind - Ein neuer Weg zur Behandlung), Hyperion-Verlag, Freiburg, 1975
- DeMyer, M. K. et al: "A comparison of adaptive, verbal and motor profiles of psychotic and nonpsychotic subnormal children", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 1 (1971), S. 175 - 189
- "Imitation in autistic, early schizophrenic, and non-psychotic subnormal children", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 2 (1972), S. 264 - 287
 - "Prognosis in autism: a follow-up study", in Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 3 (1973), S. 199 - 246
 - "The measured intelligence of autistic children", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 4 (1974), S. 42 - 60
- DeMYER, Marian K.: "The Nature of the Neuropsychological Disability in Autistic Children", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, Vol 5 (1975) 2, S. 109 - 128
- DÖMER-WALDEYER, Mechthild: "Über Kontaktstörungen bei autistischen Kindern", in: Tagungsberichte 1972 - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 93 - 96
- DUNDAS, M. H.: "The One-to-One Relationship in the Treatment of Autistic Children", in: Acta Paedopsychiatrica Vol 35 (1968), S. 242 - 245
- EISENBERG, L.: "The autistic child in adolescence", in: Amer. J. Psychiat 112 (1956), S. 607 - 612
- "The fathers of autistic children", in: Amer. J. Orthopsychiat. 27 (1957), S. 715 - 764
- EISENBERG, L. u. KANNER, L.: "Early infantile autism 1943 - 1955", in: Amer. J. Orthopsychiat. 26 (1956), S. 556 - 566
- ELGAR, Sybil: "Unterricht mit autistischen Kindern", in: Wing, J. K. a. a. O. (1973), S. 191 - 223
- ELGAR, Sybil und WING, Lorna: "Das Lehren autistischer Kinder", in: Autismus - Berichte aus dem Ausland - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 5 - 24
- FEUSER, G.: "Die Beschulung von Kindern mit Autismus-Syndrom in einer Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule)", in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 25 (1976 a) 2, S. 57 - 67
- "Unterricht und Therapie autistischer Kinder in einer Son-

- derschule für Geistigbehinderte", in: Therapie des frühkindlichen Autismus - Hrsg.: Bundesverband "Hilfe für das autistische Kind e. V., Hamburg - (1976 b), S. 69 - 75
- FEUSER, G.: "Notwendigkeit und Möglichkeit einer pädagogischen Förderung von Kindern mit frühkindlichem Autismus in Sonderkindergarten und Sonderschule", in: ZfH 27 (1976 c) 11, S. 643 - 657
- FIRTH, Uta: "Neuere psychologische Studien über Autismus in England", in: Tagungsberichte 1972 - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 13 - 21
- FISCHER, E.: "Der frühkindliche Autismus (Kanner)", in: Jahrb. f. Jugendpsychiatrie u. ihre Grenzgebiete, Bd. IV, (1965), S. 157 - 205
- "Zur Frage der Intelligenzentwicklung des autistischen Kindes", in: Jugendpsychiatrie u. psychol. Diagnostik, Huber-Verlag, Bern/Stuttgart, 1966, S. 67 - 90
- FRIEDEMANN, A.: "Sollen wir Kinder als 'autistische Psychopathen' (H. Asperger) bzw. als 'autistic' (Kanner) bezeichnen?", in: Jahrb. d. Jugendpsychiatrie u. Grenzgebiete, Bd. II, (1960), S. 249 - 262
- FRYE, I. B. M.: "Fremde unter uns" - Autisten, ihre Erziehung, ihr Lebenslauf, J. A. Boom en Zoon (Hrsg.), Meppel, 1968
- GEIGER-MARTY, O.: "Beitrag zum frühkindlichen Autismus", in: Acta paedopsychiat. (1968), S. 178 - 188
- GEYER, Marion: "Die Entwicklung autistischer Kinder unter heilpädagogischer Behandlung", Dissertation: Medizinische Fakultät der Universität Düsseldorf, 1968, unveröffentlicht
- GOLDSTEIN, Carol: "Music and creative arts therapy from autistic child", in: Journal of Music Therapy, I, (1964), S. 135 - 138
- GREWEL, F. et al: "Infantile Autisme", J. Mussees te Purmerend, Amsterdam, 1954
- HARTMANN, H.: "Zur Problematik des kindlichen Autismus und der psychiatrischen Nosologie", in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 15 (1964), S. 91 - 95 u. 131 - 133
- HARUHIKO, A. and KATSUYA, T.: "Intrafamilial Incidence of Autism, Cerebral Palsy, and Mongolism", in: J. of Aut. and Child. Schizophrenia 5 (1975) 3, S. 267 - 274
- HERMELIN, Beate: "Die Behinderung psychotischer Kinder: Ergebnisse der psychologischen Forschung", in: Wing, J. K. a. a.O. (1973), S. 149 - 161
- "Locating events in space and time: Experiments with autistic, blind and deaf children", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 2(1972), S. 288 - 298
- HERMELIN, B. and O'CONNOR, N.: "Psychological experiments with autistic children", Pergamon Press, London, 1970
- HEWETT, F. M.: "Teaching speech to an autistic child through operant conditioning", in: Amer. J. Orthopsychiat. 35 (1965), S. 927 - 936

- HILFE FÜR DAS AUTISTISCHE KIND e. V. (Hrsg.): "Alarmzeichen zur frühzeitigen Erkennung möglicher Störungen" (ab 2. Hälfte des 1. Lebensjahres), Handreichung, Lüdenscheid, o. J.
- "14 Punkte zur Diagnose des frühkindlichen Autismus" (in Anlehnung an den Film von Prof. J. Rendle-Short), Handreichung, Lüdenscheid, o. J.
 - "Therapie des frühkindlichen Autismus" (Förderung autistischer Kinder in der BRD und in Dänemark. Modelle in Berlin - Bremen - Gießen - Hamburg - Kopenhagen - Viersen - Weissen-seifen), Bremen/Hamburg, 1976
- HINTGEN, J. N. SANDERS, B. J. and DeMYER, M. K.: "Shaping cooperative responses in early childhood schizophrenics", in: Case studies in behavior modifications, Eds.: Ullmann, L. u. Krasser, L., New York/Holt, Rinehart & Winston, 1965 S. 130 - 138
- HOWLIN, P. et al: "A home-based approach to the treatment of autistic children", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia (1973) 3, S. 308 - 336
- HUDSON E. and DeMYER, M. K.: "Food as a reinforcer in educational therapy of autistic children", in: Beh. Res & Therapy, Pergamon Press, London, Vol 6, 1968, S. 37 - 43
- HUNDLEY, Joan: "Der kleine Außenseiter", Otto Maier-Verlag, Ravensburg, 1974
- JUDD, L. L. und MANDELL, A. J.: "Chromosome Studies in Early Infantile Autism", in: Ach. Gen. Psychiatry 18 (1968), S. 450 - 457
- JUNG, E. und KRENZER, R.: "Jutta, ein autistisches Kind", in: Das behinderte Kind 12 (1975), S. 135 - 139
- KANNER, L.: "Autistic disturbances of affective contact", in: Nerv. Child 2 (1943), S. 217 - 250 und in: Acta Paedopsychiatrico, Vol 35 (1968), S. 98 - 136
- "Early infantile autism", in: J. Pediat. 25 (1944), S. 211 - 217
 - "Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism", in: Amer. J. Psychiat 103 (1946), S. 242 - 246
 - "Problems of nosology and psychodynamics in early infantile autism", in: Amer. J. Orthopsychiat. 19 (1949), S. 416 - 452
 - "The conception of wholes and parts in early infantile autism", in: Amer. J. Psychiat. 108 (1951), S. 23 - 26
 - "Emotional interference with intellectual functioning", in: Amer. J. Ment. Defic. 56 (1952), S. 701 - 707
 - "To what extent is early infantile autism determined by constitutional inadequacies?", in: Res. Publ. Ass. Res. Nerv. Ment. Dis. 33 (1954), S. 378 - 385
 - "The specificity of early infantile autism", in: Acta Paedopsychiat. 25 (1958), S. 108 - 113
 - "Follow-up study of eleven autistic children originally reported 1943", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 1 (1971), S. 119 - 145

- KANNER, L. and EISENBERG, L.: "Notes on the follow-up studies of autistic children", in: Hoch, P. H. u. Zubin, J. (Hrsg.): Psychopathology of Childhood, Grune & Stratton, New York/London, 1958, S. 277 ff
- KANNER, L., PODRIGUES, A. and ASHENDEN, B.: "How far can autistic children go in matters of social adaptation?", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 2 (1972), S. 9 - 33
- KEELER, W. R.: "Autistic patterns and defective communication in blind children with retrolental fibroplasia", in: Hoch, P.H. u. Zubin, J.: Psychopathology of Communication, Grune & Stratton, New York, 1958
- KEHRER, H.: "Formen und Ursachen autistischen Verhaltens", in: Tagungsberichte 1972 a) - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 89 - 91
- "Gutachten über den kindlichen Autismus" (Symptome des infantilen Autismus), in: Tagungsberichte 1972 a), Anhang I - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 111 - 115
 - "Verhaltenstherapie bei autistischen Kindern", in: Tagungsberichte 1972 - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 55 - 58
 - "Verhaltenstherapie bei kindlichem Autismus", in: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Bd. 2 (1974) 3, S. 233 - 247
 - "Die Diagnose des kindlichen Autismus", in: Der Kinderarzt (1973) 8, S. 476 - 481
- KEHRER, H. u. BUDDE, R.: "Verhaltenstherapie von Kontaktstörungen bei Autismus Infantum", in: Acta Paedopsychiat. 39 (1972) 8 - 10, S. 253 - 263
- KESTENBERG, Judith: "Die Geschichte eines 'autistischen Kindes'", in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie (1960), S. 117 - 124
- KIPHARD, E. J.: "Möglichkeiten und Grenzen eines sensomotorischen Intelligenzvortrainings bei autistischen Kindern", in: Tagungsberichte 1972 - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 39 - 54
- KLIMM, H.: "Über die heilpädagogische Behandlung von Kindern mit autistischen Erscheinungen", in: Lebenshilfe (1966) 1, S. 15 - 20
- KNIGHT, E.: "Some considerations regarding the concept 'autism'", in: Dis. nerv. Syst. 24 (1963), pp 224 - 229
- KÖRBER, H.-P.: "Verhaltenstherapie bei autistisch-mutistischen Kindern", Dissertation: Medizinische Fakultät der Westfälischen Wilhelmsuniversität, Münster, 1970, unveröffentlicht
- KOLVIN, I.: "Psychosis in childhood - A comparative study", in: Rutter, M. (Hrsg.): Infantile autism - Concepts, characteristics and treatment, Churchill Livingstone, Edinburgh and London, 1971

- KOVATTANA, Patricia, M. and KRAEMER, Helena, C.: "Response to Multiple Visual Cues of Color, Size and Form by Autistic Children", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 4 (1974) 3, S. 251 - 261
- KREVELEN, van D. A.: "Autismus und Iatrogenie", in: Acta Paedopsychiat. (1964), S. 129 - 133
- "On the Relationship between Early Infantile Autism and Autistic Psychopathie", in: Acta Paedopsychiat. 30 (1963) 9/10, S. 303 - 323
 - "Autismus Infantum", in: Acta Paedopsychiat. 27 (1960) 3, S. 97 - 107
 - "Zur Problematik des Autismus", in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie (1958), S. 87 - 93
 - "Early infantile autism", in: Z. Kinderpsychiat. 19 (1952), S. 91 - 97
- KUHLEN, Vera: "Verhaltenstherapeutische Methoden zur Behandlung von autistischen Kindern", in: Kuhlen, Vera: Verhaltenstherapie im Kindesalter, Juventa-Verlag, München, 1972, S. 76 - 98
- LAUDER, Margaret: "Ein autistisches Kind: Probleme nach der Schulzeit", in: Wing, J. K. a. a. O., 1973, S. 273 - 280
- LEMPPE, R.: "Psychosen im Kindes- und Jugendalter - eine Realitätsbezugsstörung", Huber-Verlag, Bern/Stuttgart, 1973
- LOTTER, V.: "Social Adjustment and Placement of Autistic Children in Middlesex: A Follow-up Study", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 4 (1974) 1, S. 11 - 32
- "Factors Related to Outcome in Autistic Children", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 4 (1974 a) 3, S. 263 - 277
- LOVAAS, O. I.: "A program for the establishment of speech in psychotic children", in: Early childhood autism (Wing, J. K., Ed.) Pergamon Press, London, 1966, S. 125 - 154
- LOVAAS, O. I. et al: "Establishment of social reinforcers on two schizophrenic children on the basis of food", in: Journal of Experimental Psychol. 4 (1966), S. 109 - 125
- "Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy", in: Journal of Applied Behavior Analysis 6 (1973), S. 131 - 165
- LOVAAS, O. I., SCHAEFFER, B. and SIMMONS, J. Q.: "Building social behavior in autistic children by use of electric shock", in: Journal of Experimental Research in Personality, Vol 1 (1965), S. 99 - 109
- LOVAAS, O. I. and SIMMONS, J. Q.: "Manipulation of self-destruction in three retarded children", in: Journal of Applied Behavior Analysis, Vol 2 (1969), S. 143 - 157
- LUTZ, J.: "Kindlicher Autismus", in: Lutz, J.: Kinderpsychiatrie, Rotapfel-Verlag, Zürich/Stuttgart, 1968³, S. 280 - 284
- "Zum Verständnis des Autismus infantum als einer Ich-Bewußtseins-, Ich-Aktivitäts- und Ich-Einprägungsstörung", in: Acta Paedopsychiatrica, Vol 35 (1968 a), S. 161 - 177

- LUTZ, J.: "Neuere Überlegungen zum Verständnis des Autismus", in: "Therapeutische Erfahrungen und neuere Überlegungen zum Verständnis des Autismus", Tagungsbericht 1976 des Schweizer Vereins der Eltern autistischer Kinder und weiterer am Autismus Interessierter, Crummenerl-Verlag, Lüdenscheid, 1976, S. 19 - 28
- MAHLER, Margret, Sch.: "On Child Psychosis and Schizophrenia. Autistic and Symbiotic Infantile Psychosis", in: The Psychoanalytic Study of Child, International Universities Press (1952) 7, S. 286 - 305
- "Autism and symbiosis, two extreme disturbances of identity", in: Int. J. Psycho-Anal. 39 (1958) S. 77 - 83
- MAHLER, M. S. and GOSLINER, B. J.: "On symbiotic child psychosis: Genetic, dynamic and restitutive aspects", in: Psychoanal. Stud. Child 10 (1955), S. 215 - 240
- MAHLER, M.S., FÜRER, M. and SETTLAGE, C.F.: "Severe emotional disturbances in childhood: Psychosis", in: American Handbook of Psychiatry (Hrsg.: Arieti, S.), Vol 1, Basic Books Inc. Publishes, New York, 1959, S. 816 ff
- MARTINIUS, J.: "Der neuropsychologische Ansatz zum Verständnis des frühkindlichen Autismus", in: Zeitschrift für Kinder- u. Jugendpsychiatrie, Bd. 2 (1974), S. 187 - 199
- MATTHYS, H.-P.: "Katamnestische Untersuchungen bei autistischen Kindern unter spezieller Berücksichtigung des Rorschachtests", in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie (1966), S. 84 - 97 und 123 - 129
- MENOLASCINO, F. J.: "Autistic reactions in early childhood - Differential diagnostic considerations", in: J. Child Psychol. Psychiatry 6 (1965), S. 203 - 218
- "Primitive, Atypical and Abnormal-Psychotic Behavior in Institutionalized Mentally Retarded Children", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 3 (1973), S. 49 - 64
- MILLER, A. and MILLER, Eileen E.: "Cognitive developmental training with elevated boards and sign language", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 3 (1973), S. 65 - 85
- MITTLER, P.: "Die psychologische Untersuchung autistischer Kinder", in: Wing, J. K. a. a. O., 1973, S. 137 - 148
- MNUKHIN, S. S. and ISAIEV, D. N.: "On the Organic Nature of Some Forms of Schizoid or Autistic Psychopathy", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 5 (1975) 2, S. 99 - 108
- MÜLLER-WIEDEMANN, H.: "Autistische Kinder: Eltern - Schule - Sozialisierung", in: Tagungsbericht 1972 - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 22 - 29
- NATIONAL SOCIETY FOR AUTISTIC CHILDREN (Hrsg.): "Häufigkeit und Unterbringung autistischer Kinder", in: Autismus - Berichte aus dem Ausland - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 39 - 42

- NATIONAL SOCIETY FOR AUTISTIC CHILDREN (Hrsg.): "Schuldlos Verlorene", in: Autismus-Berichte aus dem Ausland - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 33 - 38
- "Vergessene Teenager", in: Autismus-Berichte aus dem Ausland - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 43 - 51
- NISSEN, G.: "Zur Klassifikation autistischer Syndrome im Kindesalter", in: Nervenarzt (1971), S. 35 - 39
- "Der kindliche Autismus", in: Harbauer, Lempp, Nissen, Strunk (Hrsg.): "Lehrbuch der speziellen Kinder- und Jugendpsychiatrie", Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg/New York, 1971 a), S. 303 - 314
 - "Der psychische Hospitalismus", in: Harbauer, Lempp, Nissen, Strunk (Hrsg.): "Lehrbuch der speziellen Kinder- und Jugendpsychiatrie", Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg/New York, 1971 b), S. 49 - 57
- O'GORMAN, G.: "Autismus in früher Kindheit", E. Reinhard Verlag, München, 1976
- ORNITZ, E. M.: "Childhood Autism: A Disorder of Sensomotor Integration", in: Rutter, M. (Hrsg.): "Infantile Autism: Concepts, Characteristics and Treatment", Churchill Livingstone, Edinburgh and London, 1971, S. 50 - 68
- ORNITZ, E.M. and RITVO, E.: "Perceptual Inconstancy of Early Infantile Autism", in: Arch. Gen. Psychiatry 18 (1968), S. 76 - 98
- PARK, Clara: "Eine Seele lernt leben", Scherz-Verlag, Bern/München/Wien, 1973
- PETERS, Betty: "Der Alltag der Portfield School for autistic children", in: Tagungsberichte 1972 - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 79 - 85
- POPELLA, E.: "Zum Krankheitsbild des frühkindlichen Autismus", in: Der Nervenarzt 26 (1955) 7, S. 268 - 271
- PRIOR, M. and MACMILLAN, M. B.: "Maintenance of sameness in children with Kanner's syndrome", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 3 (1973), S. 154 - 167
- RETT, A.: "Autismus - Symptom oder Krankheit?", in: Tagungsberichte 1972 - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 31 - 37
- RICKS, D. M. and WING, Lorna: "Language, Communication, and the Use of Symbols in Normal and Autistic Children", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, Vol 5 (1975), S. 191 - 221
- RIMLAND, B.: "Infantile Autism", Appleton-Century-Crofts, Copyright 1964 by Meredith Publishing Company, Jahreszahl des Vorwortes 24. 11. 1963
- "Infantile Autism. The Syndrome and its Implications for a Neural Theory of Behaviour", New York, 1964
 - "On the Objective Diagnosis of Infantile Autism", in: Acta Paedopsychiatrica, Vol 35 (1968), S. 146 - 161

- RIMLAND, B.: "The differentiation of childhood psychoses: An analysis of checklists for 2.218 psychotic children", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 1 (1971), S. 161 - 174
- RISLEY, T. R. and WOLF, MN.: "Experimental manipulation of autistic behaviors and generalization into the home", in: Child Development (1967), S. 184 - 194
- RISLEY, T. R.: "The effects and side effects of punishing the autistic behaviors of a deviant child", in: Journal of applied behavior analysis, Vol 1 (1968), S. 21 - 34
- RUTTER, M.: "Charakteristische Verhaltensweisen und kognitive Funktionen autistischer Kinder", in: Wing, J. K. a. a. O., 1973, S. 76 - 104
- "Prognose: Psychotische Kinder im Jugend- und frühen Erwachsenenalter", in: Wing, J. K. a. a. O., 1973, S. 105 - 121
- RUTTER, M. and SUSSENWEIN, F.: "A developmental and behavioral approach to the treatment of preschool autistic children", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 1 (1971), S. 376 - 397
- RUTTER, M., BARTAK, L. and NEWMAN, S.: "Autism - a central disorder of cognition and language?", in: Rutter, M. (Hrsg.): "Infantile autism: Concepts, characteristics and treatment", Churchill Livingstone, Edinburgh, 1971, S. 148 - 171
- SARVIS, M. A. u. GARCIA, B.: "Etiological variables in autism", in: Psychiatry 24 (1961) 4, S. 307 - 317
- SCHACHTER, M.: "Evolution et pronostic de l'autisme infantile précoce", in: Acta Paedopsychiatrica, Vol 35 (1968), S. 188 - 199
- SCHLECHTER, M. D. et al: "Perceptual Isolation Therapy: A New Experimental Approach in the Treatment of Children Using Infantile Autistic Defenses. A Preliminary Report.", in: Amer. Journ. Acad. Child Psychiat. 8 (1969) 1, S. 97 - 139
- SCHMIDT, H.: "Grundlagen und Praxis einer Sprachanbahnung bei autistischen Kindern", in: Tagungsberichte 1972 - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 71 - 76
- SCHNEIDER, H.: "Über den Autismus", Monographien aus dem Gesamtgebiete der Neurologie und Psychiatrie, Heft 104, Springer-Verlag, Berlin/Göttingen/Heidelberg, 1964
- SCHÖNFELDER, Thea: "Über frühkindliche Antriebsstörungen", in: Acta Paedopsychiatrica (1964), S. 111 - 129
- SCHOPLER, E.: "The Development of Body Image and Symbol Formation through Bodily Contact with an Autistic Child", in: J. Child. Psychol. Psychiat. 3 (1962), S. 191 - 202
- "Early Infantile Autism and the Receptor Process", in: Arch. Gen. Psychiatry 13 (1965), S. 327 - 337
- SCHOPLER, E. and REICHLER, R. J.: "Parents as cotherapists in the treatment of psychotic children", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 1 (1971), S. 87 - 102
- SCHRÖTER, Regine: "Unterricht mit einem autistischen Kind - Beobachtungen und Erfahrungen", Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid, o. J. (Handreichung)

- SCHUMANN, W.: "Zur Problematik des kindlichen Autismus und der psychologischen Nosologie", in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie (1966), S. 168 - 175
- SEIDEL, G.: "Ein Beitrag zur Zahnpflege und Zahnbehandlung bei autistischen Kindern", Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid, o. J. (Handreichung)
- STÄDELI, H.: "Ein Beitrag zur Problematik der Beziehungsschwierigkeiten von Müttern zu ihren autistischen Kindern", in: Acta Paedopsychiat. (1968), S. 227 - 241
- STERN, E.: "A propos d'un cas d'autisme chez un jeune enfant", in: Arch. Franc. Pediat. 9 (1952), S. 157 ff
- STERN, E. und SCHACHTER, M.: "Zum Problem des frühkindlichen Autismus", in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie (1953), S. 113 - 119
- STEVENS, Emily and CLARK, F.: "Music Therapy in the treatment of autistic children", in: Journal of Music Therapy, VI, (1969), S. 98 - 104
- STUTTE, H.: "Frühkindlicher Autismus", in: Psychiatrie der Gegenwart, Bd. II, Springer-Verlag, Berlin/Göttingen/Heidelberg, 1960, S. 1019 ff
- THIEME, Gerda: "15 Punkte zum Umgang mit autistischen Kindern", G. Crummenerl-Verlag, Lüdenscheid, o. J. (Handreichung)
- "Leben mit unserem autistischen Kind", Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid, 1971
- TINBERGEN, E. A. and TINBERGEN, N.: "Early Childhood Autism - An Ethological Approach", Beiheft 10 zur Zeitschrift für Tierpsychologie (Fortschritte der Verhaltensforschung), Paul Parey-Verlag, Berlin/Hamburg, 1972
- TINKL-DAMHORST, Nena: "Fehlverhalten autistischer Kinder und seine Behandlung", in: Tagungsberichte 1972 - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 97 - 103
- VERHEES, Beatrix: "Über den frühkindlichen Autismus", Diplomarbeit aus dem Heilpäd. Institut der Universität Freiburg/Schweiz, Abt. Angewandte Psychologie (1969), unveröffentlicht
- "A Pair of Classically Early Infantile Autistic Siblings", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 6 (1976) 1, S. 53 - 59
- WARD, T. F. and HODDINOTT, B. A.: "The Development of Speech in an Autistic Child", in: Acta Paedopsychiatrica, Vol 35 (1969), S. 199 - 215
- WASSING, H. E. und van KREVELEN, D. A.: "Zur Frage der Intelligenz zeichenbegabter autistischer Kinder", in: Acta Paedopsychiatrica (1968), S. 215 - 227
- WEBER, Doris: "Das kontaktgestörte Kind", in: Zeitschrift Lebenshilfe (1964) 1, S. 3 - 9
- "Zur Ätiologie autistischer Syndrome im Kindesalter", in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie (1966), S. 12 - 18

- WEBER, Doris: "Der frühkindliche Autismus unter dem Aspekt der Entwicklung", Huber-Verlag, Bern/Stuttgart, 1970
- "„Zehengang" bei Kindern", in: Zeitschrift Kinder- und Jugendpsychiatrie, Bd. 5, (1977) 2, S. 115 - 127
- WEBSTER, C. D. et al: "Communicating with an autistic boy by gestures", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 3 (1973), S. 337 - 346
- WENDELER, J.: "Brauchen wir heilpädagogische Sondereinrichtungen für autistische Kinder?", Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V. Lüdenscheid, o. J. (Handreichung)
- "Neuere Forschungsergebnisse", in: Wing, J. K. a. a. O., 1973, S. 283 - 308
- Neue Untersuchungen zum frühkindlichen Autismus", Hrsg.: Crummenerl, Gerda, G. Crummenerl-Verlag, Lüdenscheid, 1975
- WILHELM, Hannelore: "Eltern als Therapeuten ihrer Kinder", in: Tagungsberichte 1972 - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 59 - 63
- WILSON, Mary: "Unterricht mit autistischen Kindern", in: Autismus - Berichte aus dem Ausland - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 25-32
- "Einrichtung von Spezialschulen für autistische Kinder", in: Wing, J. K. a. a. O., 1973, S. 162 - 170
- WING, J. K. (Hrsg.): "Frühkindlicher Autismus", Beltz-Verlag, Weinheim/Basel, 1973
- "Symptome, Verbreitung und Ursachen des frühkindlichen Autismus", in: Wing, J. K. (Hrsg.): a. a. O., 1973, S. 17 - 75
- WING, J. K. und WING, Lorna: "Grundlagen der Heilpädagogik für autistische Kinder", in: Wing, J. K. a. a. O., 1973, S. 171 - 190
- WING, Lorna und WING, J. K.: "Praktische Hilfen für autistische Kinder", in: Wing, J. K. a. a. O., 1973, S. 250
- WING, Lorna: "Die Behinderung autistischer Kinder", Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid, o. J. (Handreichung) (Übersetzt aus dem Engl. K. Wagner-Riddiford; Erstveröffentl. in Zeitschrift Maternal and Child Care)
- "Die familiäre Erziehung autistischer Kinder", in: Wing, J. K. a. a. O., 1973, S. 227 - 249
- "Das autistische Kind", Otto-Maier-Verlag, Ravensburg, 1973 a)
- YAMAZIHI, K. et al: "An Application of Neuroendocrinological Studies in Autistic Children and Heller's Syndrome", in: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 5 (1975)4, S. 323 - 332

9.2 ALLGEMEINE LITERATUR

- AAB, Johanna et al: "Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit", Juventa-Verlag, München, 1974
- ABE, Ilse et al: "Kritik der Sonderpädagogik", Achenbach-Verlag, Gießen, 1973
- AFFOLTER, Felicie: "Wahrnehmungsstörungen", in: "Das mehrfach-behinderte, hörgeschädigte Kind", Marhold-Verlag, Berlin, 1972
- ANDERS, M.: "Problem Sonderschule", Kiepenheuer & Witsch-Verlag, Köln, 1974
- ANTOR, G.: "labeling approach' und Behindertenpädagogik", in: ZfH 27 (1976) 2, S. 89 - 107
- APEL, K. O.: "Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik, Entwurf einer Wissenschaftslehre in erkenntnisanthropologischer Sicht", in: Apel: Transformation der Philosophie Bd. 2 : Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft, Frankfurt, 1973, S. 96 - 127
- BACH, H.: "Die Eingliederung Geistigbehinderter in die Gesellschaft unter pädagogischem Aspekt", in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik, Luzern, 43 (1974) 4, S. 377 - 383
- "Der Begriff der Behinderung unter dem Aspekt der Multidimensionalität", in: ZfH 27 (1976) 7, S. 396 - 404
- BAIER, H.: "Untersuchung zum Selbstbild des Sonderschullehrers", in: ZfH 23 (1972) 10, S. 665 - 683
- BALINT, M.: "Angstlust und Regression", Rowohlt Tb-Verlag, Tb studien 21, 380, Reinbek bei Hamburg, 1972
- BATESON, G. et al: "Schizophrenie und Familie", Theorie Suhrkamp-Verlag, Frankfurt/Main, 1972
- BAUMEISTER, A. und FOREHAND, R.: "Stereotyped Acts", in: Ellis, N.R. (Edd): International review of research in mental retardation : VI New York, N.Y. Academic Press, XVI, 1973
- BECHER - CARUS, Chr.: "Wer träumt, schläft besser" (Ergebnisse der modernen Schlafforschung - Physiologische und psychologische Grundlagen von Schlaf und Traum), Kosmos, Franckh'sche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, 1977
- BECKER, K.-P., SUHRWEIER, H. u. SIELER, W.: "Zur Persönlichkeitsentwicklung Geschädigter", in: Die Sonderschule 22 (1977) 2, S. 67 - 74
- BEGEMANN, E.: "Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler", Marhold-Verlag, Berlin, 1968
- "Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler", Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der „Hilfsschulpädagogik“, Schroedel-Verlag, Hannover, 1970

- BENDA, C.E.: "Die geistigen Entwicklungsstörungen im Kindesalter", in: Der Nervenarzt 35 (1964) 3, S. 97 - 101
- BENDER, Lauretta: "Genesis in Schizophrenia during Childhood", in: Zeitschrift Kinderpsychiatrie 25 (1958), S. 101 - 107
- BETTELHEIM, B.: "Liebe allein genügt nicht." Die Erziehung emotional gestörter Kinder, Klett-Verlag, Stuttgart, 1971²
- "So können sie nicht leben." Die Rehabilitierung emotional gestörter Kinder, Klett-Verlag, Stuttgart, 1973
- BITTNER, G.: "Behinderung unter dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung", in: ZfH 27 (1976) 7, S. 405 - 407
- BLAKE, Ph. and MOSS, Th.: "The development of socialization skills in an electively mute child", in: Behav. Res. Ther. 5 (1967), S. 349 - 356
- BLEIDICK, U.: "Über sonderpädagogische Anthropologie", in: ZfH 18 (1967) 5, S. 245 - 263
- "Über Beziehungen zwischen Milieuschädigung, Erziehungsschwierigkeit und Lernbehinderung", in: ZfH 19 (1968) 5, S. 225 - 241
- "Heilpädagogik - Sonderpädagogik - Pädagogik der Behinderten", in: ZfH 20 (1969) 2, S. 67 - 97
- "Pädagogik der Behinderten", Marhold-Verlag, Berlin, 1972
- "Ursachen der Behinderung unter pädagogischem Aspekt", in: ZfH 26 (1975) 5, S. 258 - 280
- "Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung", in: ZfH 27 (1976) 7, S. 408 - 415
- BLEULER, E.: "Das autistisch-undisziplinierte Denken in der Medizin und seine Überwindung", Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg/New York, 1975
- BOPP, L.: "Heilerziehung aus dem Glauben, zugleich eine theologische Einführung in die Pädagogik überhaupt", Herder-Verlag, Freiburg, 1958
- BOSHOWITSCH, I. Lydia: "Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter", Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin 1970
- BOTSCH, W.: "Entwicklung zum Lebendigen", Kosmos, Franckh'sche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, 1975
- BRACKEN, von H.: "Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen", Marhold-Verlag, Berlin, 1976
- BUBER, M.: "Reden über Erziehung", Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, 1962
- "Das dialogische Prinzip", Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, 1965
- BUSEMANN, A.: "Intelligenzdefekte im Ich-Du-Erleben als Ursachen sozialen Versagens", in: Brezinka, W. (Hrsg): "Weltweite Erziehung", Herder-Verlag, Freiburg, 1961, S. 263 - 269
- CHOMSKY, N.: "Sprache und Geist", Suhrkamp-Verlag, Frankfurt, 1970
- "Aus Staatsraison", Suhrkamp-Verlag, Frankfurt, 1974

- COHEN, B.D., ROSENBAUM, G., DOBIE, S.I. u. GOTTLIEB, J.S.:
"Sensory isolation: Hallucinogenic effects of a brief
procedure", in: J. nerv. ment. Dis. (1959) 129, S. 486 - 491
- DERBOLAV, J.: "Existentielle Begegnung" und "Begegnung am
Problem", in: Z.f.Päd. 3 (1957), S. 212 - 237
- DIRX, Ruth: "Eines Tages, als die Schule abgeschafft wurde",
Beltz & Gelberg-Verlag, Weinheim/Basel, 1976²
- DITFURTH, v. H. (Hrsg): "Aspekte der Angst", Kindler-Verlag,
München, 1977²
- ECCLES, J.C.: "Wahrheit und Wirklichkeit", Springer-Verlag,
Berlin/Heidelberg/New York, 1975
- "Das Gehirn des Menschen", Piper-Verlag, München/Zürich,
1976²
- ELKONIN, D.B.: "Zur Psychologie des Vorschulalters", Volk u.
Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin, 1965
- FÄRBER, Helga: "Beitrag zum Problem der Beziehung zwischen
Geistesschwäche und Psychose bei Kindern", in: Zeitschrift
für Kinder- u. Jugendpsychiatrie, Bd. II (1974) 3, S. 211 -
220
- FEATHER, B.W. and RHOADS, J.M.: "Psychodynamic Behavior The-
rapy", Arch. Gen. Psychiat., Vol. 26, June 1972, S. 496 -
511, I. Theory and Rationale S. 496 - 502
II. Clinical Aspects S. 503 - 511
- FERBER, Ch. von: "Zum soziologischen Begriff der Behinderung",
in: ZfH 27 (1976) 7, S. 416 - 423
- FEUSER, G.: "Erziehung und Unterricht geistig behinderter Kin-
der", in: ZfH 21 (1970) 1, S. 1-17
- "Aufgabenbereiche, Einsatz und Ausbildung von Mitarbeitern
an Schulen für Geistigbehinderte (Sonderschulen)", in:
Beiheft 10 der ZfH, August 1973, S. 7 - 29
- "Die Stellung des geistigbehinderten Kindes im Erziehungs-
und Bildungsprozeß", in: ZfH 26 (1975) 8, S. 460 - 467
- "Bemerkungen zur Lehrplantheorie und Curriculumrevision
unter dem Aspekt der länderübergreifenden Revision und Neu-
konzeption der Lehrpläne für Sonderschulen", in: Behin-
dertenpädagogik in Hessen 14 (1975 a) 1, S. 2 - 20
- "Körperbehinderte Geistigbehinderte - Ein Beitrag zur Frage
ihrer Beschulung", in: ZfH 27 (1976) 12, S. 707 - 711
- "Schule für Geistigbehinderte, in: ZfH 28 (1977) 4, S. 280/281
- "Verhaltensstörungen im Grundschulalter", in: Teilprotokoll
"Diagnose und Therapie von Lern- und Verhaltensstörungen in
der Grundschule" des Hess. Inst. f. Lehrerfortbildung -
RWS Kassel, (1977 a), S. 61 - 124
- FISCHEL, W.: "Grundzüge des Zentralnervensystems des Menschen",
G. Fischer-Verlag, Stuttgart, 1972³
- FOUCAULT, M.: "Psychologie und Geisteskrankheit", Suhrkamp-Verlag,
Frankfurt/Main, 1972⁴

- FREUD, S.: "Das Unbehagen in der Kultur", in: Fragen der Gesellschaft - Ursprünge der Religion", Studienausgabe Bd. IX, S. Fischer-Verlag, Frankfurt/Main, 1974, S. 191 - 270
- FRÖHLICH, A. D. (Hrsg.): "Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungstraining bei Körperbehinderten", Schindele-Verlag, Rheinstetten-Neu, 1972
- GAGNE, R. M.: "Die Bedingungen des menschlichen Lernens", H. Schroedel-Verlag, 1970²
- GERSCHLAUER, K.P. JANTZEN, W. und ZITZLAFF, Wienke: "Aufgabenbereiche, Einsatz und Ausbildung von Mitarbeitern an Schulen für Lernbehinderte (Sonderschulen)" in: ZfH 25 (1974) 9, S. 576 - 608
- GOEBEL, P.: "Die Bedeutung des Ausfalls des visuellen Informationssystems für die Entwicklung des blinden Säuglings", in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 24 (1975) 6, S. 218 - 221
- "Mögliche Gründe für das Ausbleiben des Kriechens bei blinden Kindern und Heimkindern", in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 25 (1976) 6, S. 235 - 238
- GOFFMAN, E.: "Stigma", Suhrkamp-Verlag, Frankfurt/Main, 1974
- GOLDMANN, L.: "Die Erkenntnistheorie Jean Piagets", in: Piaget, Goldmann, Coblner (Hrsg.): "Beiträge in einer dialektischen Psychologie", Rotdruck-Verlag, Gravenhage, 1972, S. 199 - 218
- "Die Psychologie Jean Piagets", in: Piaget, Goldmann, Coblner (Hrsg.): "Beiträge zu einer dialektischen Psychologie", Rotdruck-Verlag, Gravenhage, 1972 a, S. I - XIII
- GRAF, Susanne: "Zur politischen und ökonomischen Funktion der Sonderschule für Lernbehinderte", in: Abé, Ilse et al: "Kritik der Sonderpädagogik", Achenbach-Verlag, Gießen, 1973
- GUTTMANN, G.: "Einführung in die Neuropsychologie", Huber-Verlag, Bern/Stuttgart/Wien, 1974²
- HAGGARD, E. A.: "Isolation and Personality", in: Worchel, P. and Byrne, D. (Hrsg.): "Personality change", New York, 1964, S. 433 - 469
- HANSELMANN, H.: "Grundlinien zu einer Theorie oder Sondererziehung", Rotapfel-Verlag, Erlenbach/Zürich, 1941
- "Einführung in die Heilpädagogik", Rotapfel-Verlag, Erlenbach/Zürich, 1946³
- HARBAUER, H.: "Dementia infantilis-Syndrom (Heller)", in: Harbauer et al (Hrsg.): "Lehrbuch der speziellen Kinder- und Jugendpsychiatrie", Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg/New York, 1971, S. 194/195
- HARRIS, A.: "Sensory deprivation and schizophrenia", in: J. ment. Sci., 1959, 105, S. 235 - 237
- HIEBSCH, H. (Hrsg.): "Ergebnisse der sowjetischen Psychologie", Klett-Verlag, Stuttgart, 1969

- HARTEN, H.-Chr. und FLITNER, Elisabeth: "Sozialisation und Gesellschaft bei Piaget", in: Päd. Rundschau 28 (1974) 2, S. 118 - 135
- HEESE, G. (Hrsg.): "Behinderte - inmitten oder am Rande der Gesellschaft", Marhold-Verlag, Berlin, 1975
- HEESE, G., JUSSEN, H. u. SOLAROVA, Svetluse: "Behinderung im erziehungswissenschaftlichen Sinne", in: ZfH 27 (1976) 7, S. 424 - 427
- HEIMANN, P. OTTO, G. u. SCHULZ, W.: "Unterricht - Analyse und Planung", in: Blumenthal/Ostermann (Hrsg.): Auswahl 1/2, Reihe B, Schroedel-Verlag, Hannover, 1966²
- HOLZKAMP, K.: "Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung", Athenäum Fischer-Taschenbuch-Verlag, Frankfurt/M., 1975
- HOLZKAMP-OSTERKAMP, Ute: "Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1", Campus-Verlag, Frankfurt/M./New York, 1975
- "Motivationsforschung 2", Campus-Verlag, Frankfurt/M./New York, 1976
- JANTZEN, W.: "Zur Sozialpsychologie des Sonderschülers", Marhold-Verlag, Berlin, 1972
- "Determinanten der sozialen Stellung und des sozialen Verhaltens von lernbehinderten Sonderschülern in ihren Klassen", Dissertation, Philipps-Universität-Marburg, Selbstverlag, Marburg, 1972 a)
 - "Definition von Lernbehinderung", in: Behindertenpädagogik in Hessen 12 (1973 a) 4, S. 38 - 45
 - "Theorien zur Heilpädagogik", in: Das Argument, Nr. 80, Sonderband, 1973 b), S. 152 - 169
 - "Überlegungen zu Gegenstand und Methode der Behindertenpädagogik als Sozialwissenschaft", in: Behindertenpädagogik in Hessen 13 (1974) 3, S. 134 - 140
 - "Verhaltensgestörtenpädagogik - praktische Theorie oder Erziehungswissenschaft?", in: Heilpädagogische Forschung, Bd.V, (1974 a) 1, S. 57 - 68
 - "Sozialisation und Behinderung", Focus-Verlag, Gießen, 1974 b)
 - "Theorie und Praxis der Behindertenpädagogik", Focus-Verlag, Gießen, 1974 c)
 - "Behinderung und Faschismus", in: Behindertenpädagogik in Hessen 14 (1975) 4, S. 150 - 169
 - "Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus", in: ZfH 27 (1976) 7, S. 428 - 436
 - "Biographie, Zeitplan und schlechte Individuation - Versuch einer kritischen Anwendung von Sèves materialistischer Persönlichkeitstheorie auf die Analyse der sozialen Karrieren verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher", unveröffentlichter Vortrag anlässlich des 5. Kongresses der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Duisburg vom 29. bis 31. 3. 1976 a)

- JANTZEN, W.: "Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik", in: Demokratische Erziehung 2 (1976 b) 1, S. 15 - 29
- "Erkenntnis und Mystifikation der Realität - Ein wissenschaftstheoretischer Vergleich der Heilpädagogik Heinrich Hanselmanns mit der seiner vermeintlichen Nachfolger", in: Bürli, A. (Hrsg.): "Sonderpädagogische Theoriebildung - Vergleichende Sonderpädagogik", Verlag Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, Luzern, 1977, S. 57 - 91
 - "Zum Verhältnis von Arbeit und Therapie als Grundproblem kritisch psychologischer Praxis", in: Holzkamp, K. u. Braun, K.H. (Hrsg.): "Kritische Psychologie : Protokoll des Internationalen Marburger Kongresses vom 13. - 15. Mai 1977, Verlag Pahl-Rugenstein, Köln, 1977 a) - in Vorbereitung -
 - "Persönlichkeitstheorie - aber wie?", in: Demokratische Erziehung 3 (1977 b) 2, S. 145 - 149
 - "Konstitutionsprobleme materialistischer Behindertenpädagogik", Achenbach-Verlag, Lollar, 1977 c)
- KAHLE, W. et al: "Nervensystem und Sinnesorgane" (Taschenatlas der Anatomie für Studium und Praxis, Bd. 3), Georg Thieme-Verlag, Stuttgart, 1976
- KENT, Louise, R.: "Language Acquisition Program for the Severely Retarded", Research Press Co., 1974
- KIPHARD, E. J.: "Sensomotorische Frühdiagnostik und Frühförderung", in: "Frühe Hilfen - Wirksamste Hilfen", Schriftenreihe Lebenshilfe, Bd. 1, Marburg, 1975, S. 111 - 121
- KLAFKI, W.: "Pädagogisch-didaktische oder anthropologisch-existenzphilosophische Grundlegung der Erziehungswissenschaft?", in: Z.f.Päd.4(1958), S. 353 - 361
- "Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung", Beltz-Verlag, Weinheim, 1964^{3/4}
 - "Dialogik und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft", in: Z.f.Päd. 10 (1964 a), S. 513 - 537
 - "Studien zur Bildungstheorie und Didaktik", Beltz-Verlag, Weinheim, 1965 ^{5/7}
 - "Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie : Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik", in: Z.f.Päd. 17 (1971) 3, S. 351 - 385
 - "Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft", in: Funk-Kolleg, Erziehungswissenschaft 3 (Hrsg.: Klafki, W. et al) Fischer Bücherei, Frankfurt, 1971 a), S. 126 - 153
 - "Erziehungswissenschaft - Theorie einer Praxis", in: Funk-Kolleg, Erziehungswissenschaft 3 (Hrsg.: Klafki, W. et al), Fischer-Bücherei, Frankfurt, 1971 b), S. 175 - 183
- KLEE, E.: "Behinderten-Report", Fischer-Taschenbuch-Verlag, Bd. 1418, Frankfurt, 1974
- "Behinderten-Report II", Fischer-Taschenbuch-Verlag, Bd. 1747, Frankfurt, 1976
- KOCH, R.: "Berufstätigkeit der Mutter und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes", Pahl-Rugenstein-Verlag, 1975

- KÖNIG, K.: "Der Mongolismus", Hippokrates Verlag, Stuttgart, 1972³
- KREBS, H.: "Ärztliche Beratung für Eltern behinderter Säuglinge und Kleinkinder", in: "Frühe Hilfen - Wirksamste Hilfen", Schriftenreihe Lebenshilfe, Bd. 1, Marburg, 1975, S. 85 - 102
- LAING, R.D., PHILLIPSON, H. und LEE, A. R.: "Interpersonelle Wahrnehmung", Suhrkamp-Verlag, Frankfurt/M., 1971
- LAING, R.D.: "Mystifizierung, Konfusion und Konflikt", in: Bateson et al: "Schizophrenie und Familie", Suhrkamp-Verlag, Frankfurt/M., 1972, S. 274 - 304
- LANGENHOHL, H.: "Zur wissenschaftlichen Neuorientierung der Sonderpädagogik - Möglichkeiten - Kritik - Grenzen", in: Sonderpädagogik 1 (1971) 2, S. 59 - 75
- LEMPPE, R.: "Frühkindliche Hirnschädigung und Neurose", Huber-Verlag, Bern/Stuttgart, 1964
- LEONTJEW, A. N.: "Probleme der Entwicklung des Psychischen", Athenäum Fischer Taschenbuch-Verlag, Frankfurt/M., 1973
- LESEMANN, G.: "Lebendige Krücken - Geistesstützen und Erziehungshilfen für Schwache am Geist", Marhold-Verlag, Berlin, 1972⁴
- LIDZ, R.W. und LIDZ, T.: "Eine Interpretation der amerikanischen Psychiatrie", in: Nervenarzt 21 (1950), S. 490 - 494
- LILLY, J. C.: "Mental effects of reduction of ordinary level of physical stimuli on intact, healthy persons", in: Psychiat. res. Rep. Amer. Psychiat. Ass. (1956), 5, S. 1 - 28
- LOCH, W.: "Die anthropologische Dimension der Pädagogik" in: Loch/Muth (Hrsg.): "Neue pädagogische Bemühungen", Bd. 1/2, Verlagsgesellschaft Essen, 1963
- LÖWE, A.: "Sprachfördernde Spiele und ihr Einsatz bei sprachentwicklungsgestörten Kindern", in: Tagungsberichte 1972 - Hrsg.: Hilfe für das autistische Kind e. V., Lüdenscheid - (1972), S. 65 - 70
- LORENZER, A.: "Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie", Suhrkamp-Verlag, Frankfurt/M., 1972
- LURIJA, A. R.: "Die Entwicklung der Sprache und die Entstehung der psychischen Prozesse", in: Hiebsch (Hrsg.): "Ergebnisse der sowjetischen Psychologie", Klett-Verlag, Stuttgart, 1969
- LURIJA, A. R. und JUDOWITSCH, F. I.: "Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes", Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1970
- MANNSSCHATZ, E.: "Persönlichkeitserziehung bei Kindern mit Entwicklungsanomalien", in: Die Sonderschule 20 (1975) 6, S. 321 - 330
- MEITINGER, H.: "Aspekte der Verhaltensanalyse bei unangemessenen Ängsten im Kindesalter", in: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Bd.2 (1974) 3, S. 221 - 232

- MISES, R.: "Neue Ansichten über die Beziehungen zwischen Geisteschwäche und Psychose bei Kindern", in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 22 (1973) 8, S. 313 - 316
- MITSCHERLICH, A. und MITSCHERLICH, Margarete: "Die Unfähigkeit zu trauern", Piper-Verlag, München, 1969
- MÖLLER, B. und MÖLLER, Christine: "Perspektiven der didaktischen Forschung", Beiheft der Zeitschrift 'Schule und Psychologie', Heft 36, Reinhardt-Verlag, München/Basel, 1966
- MOLITORIS, K.: "Bericht über die Verhandlungen des Kolloquiums zum Begriff der Behinderung", in: ZfH 27 (1976) 7, S. 441 - 446
- MONTALTA, E.: "Grundlagen und systematische Ansätze zu einer Theorie der Heilerziehung (Heilpädagogik)", in: Jussen, H. (Hrsg.): "Hdb. der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe", Kösel-Verlag, München, 1967
- MOOG, W. u. MOOG, Susanne: "Die entwicklungspsychologische Bedeutung von Umweltbedingungen im Säuglings- und Kleinkindalter", Marhold-Verlag, Berlin, 1973²
- MOOR, P.: "Was ist Heilpädagogik", in: ZfH 8 (1957), S. 201 - 214
- "Heilpädagogische Psychologie" Bd. I, Huber-Verlag, Bern/Stuttgart, 1960²
 - "Heilpädagogische Psychologie" Bd. II, Huber-Verlag, Bern/Stuttgart, 1958
 - "Heilpädagogik", Huber-Verlag, Bern/Stuttgart, 1965
- MYERS, R. E.: "Function of corpus callosum in interocular transfer", in: Brain, 79, 1956, S. 358 - 363
- NEUMÄRKER, Marianne und POSE, Ursel: "Das geistig behinderte Kind - ein Mitglied der Gesellschaft", in: Z. ärztl. Fortbildung 69 (1975) 16, S. 855 - 859
- NISSEN, G.: "Zur Genese und Therapie der Autoaggressivität", in: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Bd. 3 (1975) 1, S. 29 - 40
- NORTH, E. F.: "Music Therapy as an important treatment modality with psychotic children", in: Journal of Music Therapy, III, (1966), S. 22 - 24
- OBUCHOWSKI, K.: "Kognitive Codes und Strukturen emotionaler Prozesse", darin: englische Zusammenfassung, S. 326 - 329, Polnischer Staatsverlag, Warschau, 1970
- PIAGET, J.: "Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde", Klett-Verlag, Stuttgart, 1969
- "Psychologie der Intelligenz", in: Piaget, Goldmann, Coblin: "Beiträge zu einer dialektischen Psychologie", Rotdruck-Verlag, Gravenhage, 1972, S. 1 - 198
 - "Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde", Ges. Werke Bd. 2, Studienausgabe, Klett-Verlag, Stuttgart, 1975
 - "Nachahmung, Spiel und Traum", Ges. Werke Bd. 5, Studienausgabe, Klett-Verlag, Stuttgart, 1975 a)

- REINCKE, W.: "Frühkindliche Hirnschädigung als Psychosyndrom?", in: ZfH 25 (1974) 11, S. 667 - 688
- RENFIEW, Catherine and MURPHY, K. (Hrsg.): "The Child Who Does Not Talk", Published by The Spastics Society Medical Education and Information Unit in Association with William Heinemann Medical Books Ltd. London, 1964
- RENGGLI, F.: "Angst und Geborgenheit", Rowohlt Taschenbuch-Verlag, Reinbek bei Hamburg, 1976
- REYKOWSKI, J.: "Psychologie der Emotionen", Auer-Verlag, Donauwörth, 1973
- RICHTER, H.-E.: "Eltern, Kind und Neurose", Rowohlt Taschenbuch-Verlag, Tb 6082/83, Reinbek bei Hamburg, 1969
- "Patient Familie", Rowohlt Taschenbuch-Verlag, Tb 6772, Reinbek bei Hamburg, 1972
 - "Flüchten oder Standhalten", Rowohlt Taschenbuch-Verlag, Reinbek bei Hamburg, 1976
- ROHR, Barbara: "Kritische Erziehungswissenschaft - eine Herausforderung an die Didaktik der Lernbehinderten", in: ZfH 26 (1975) 9, S. 506 - 522
- "Entgegnung zur Stellungnahme von Hartmut Willand : 'Kritische Erziehungswissenschaft' - eine Herausforderung an eine pädagogisch verstandene Sonderpädagogik", in: ZfH 26 (1975 a) 12, S. 863 - 865
- ROTH, H.: "Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens", Schroedel-Verlag, Hannover, 1971¹³
- RUSSEL, I.S. und OCHS, S.: "Localization of a memory trace in one cortical hemisphere and transfer to the other hemisphere", Brain, 86 (1963), S. 37 - 54
- SANDER, Elisabeth: "Vergleichende Untersuchung zur visuellen Wahrnehmung behinderter und gesunder Kinder", in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 23 (1974) 4, S. 149 - 157
- SCHÄFER, K.-H. und SCHALLER, K.: "Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik", Quelle & Meyer, Heidelberg, 1973²
- SCHMIDT, M. H.: "Zum Begriff der Behinderung aus der Sicht der Kinder- und Jugendpsychiatrie", in: ZfH 27 (1976) 7, S. 437 - 440
- SCHÖNFELDER, Th.: "Sprachstörungen bei hirnnorganischem Syndrom", in: Sprachheilpäd. und hirnpathologische Probleme bei der Rehabilitation von Hirn- und Sprachgeschädigten, Tagungsbericht, Köln, 1966
- SCHURZ, J.: "Unser Gehirn" (Denken und Fühlen - Bewußtsein und Unbewußtsein), Kosmos, Franckh'sche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, 1975
- SCHWORM, E.: "Behinderung, Störung, Beeinträchtigung als sonderpädagogische Begriffe", in: Heilpäd. Forschung Bd. VI (1975) 1, S. 66 - 105
- SECHZER, J. A.: "Prolonged learning and split-brain cats", in: Science 169, 1970, S. 889 - 892

- SEVE, L.: "Marxismus und Theorie der Persönlichkeit", Verlag Marxistische Blätter, Frankfurt, 1973²
- SEVE, L.: "Kampf der Begabungsideologie", in: Demokratische Erziehung 1 (1975), S. 89 - 96
- "Marxismus und Theorie der Persönlichkeit", Übersetzung aus dem Nachwort zur dritten französischen Auflage des Buches "Marxisme et théorie de la personnalité", Pädagogik 30 (1975 a) 1, S. 10 - 23
- SOLNZEWA, L.I. "Die Besonderheiten der psychischen Entwicklung blinder Kinder", in: Die Sonderschule 22 (1977) 2, S. 104 - 110
- SOLOWJOW, I.M. und SUMAROHOWA, W. A.: "Das Gedächtnis und seine auswählende Tätigkeit bei schwachsinigen Kindern", in: Die Sonderschule 21, Beiheft 1, (1976), S. 56 - 64
- SPLITZ, R.A.: "Nein und Ja - Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation", Klett-Verlag, Stuttgart, 1970²
- "Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen", Klett-Verlag, Stuttgart, 1973³
- STADLER, M., SEEGER, F. und RAEITHEL, A.: "Psychologie der Wahrnehmung", Juventa-Verlag, München, 1975
- STERTZENBACH, A.: "Im Würgegriff des Faschismus", in: Behindertenpädagogik in Hessen 16 (1977) 1, S. 3 - 23
- STIRNIMANN, F.: "Psychologie des neugeborenen Kindes", Kindler-Verlag, München, 1973²
- STOCKERT, von F. G.: "Fördernde und hemmende Einflüsse auf die Intelligenzentwicklung", in: Der Nervenarzt 35 (1964), S. 20 - 22
- STRUNK, P.: "Dementia infantilis", in: Harbauer et al (Hrsg.): "Lehrbuch der speziellen Kinder- und Jugendpsychiatrie", Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg/New York, 1971, S. 322
- STUTTE, H.: "Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik", in: v. Bracken, H. (Hrsg.): "Erziehung und Unterricht behinderter Kinder", Akad. Verlagsgesellschaft, Frankfurt/M., 1968, S. 495 - 509
- "Psychosen im Kindesalter", in: Opitz, H. u. Schmidt, F. (Hrsg.): "Handbuch der Kinderheilkunde" VIII/1, Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg/New York, 1969, S. 908 - 937
- TAYLOR, I.: "The deaf and the non-communicating child", in: Franklin, A. W. (Hrsg.): "Children with Communicating Problems", Pitman Med. Publ., London, 1965
- THIMM, W.: "Behinderung als Stigma, Überlegungen zu einer Paradigma-Alternative", in: Sonderpädagogik 5 (1975) 4, S. 149 - 157
- TÖRNE, von J.: "Zur Ätiologie der Automutilation im Kinder- und Jugendalter", in: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Bd. 2 (1974) 3, S. 261 - 278
- UEKKÜLL, von J.: "Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen", Rowohlt Taschenbuch-Verlag, rde 13, Reinbek bei Hamburg, 1956
- UHLE, R.: "Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft", Kösel-Verlag, München, 1976
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, Janet H. und JACKSON, D. D.: "Mensch-

- liche Kommunikation", Huber-Verlag, Bern/Stuttgart/Wien, 1974⁴
- WAZURO, E. G.: "Die Lehre Pawlows von der höheren Nerventätigkeit", Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin, 1975⁴
- WEAKLAND, J. H.: "Double-Bind"-Hypothese und Dreier Beziehung in: Bateson et al (Hrsg.): "Schizophrenie und Familie", Suhrkamp-Verlag, Frankfurt/M., 1972, S. 221 - 244
- WEITBRECHT, H. J.: "Zur Frage der Spezifität psychopathologischer Symptome", in: Fortschr. Neurol. u. Psychiat. 25 (1957) 1, S. 41 - 56
- WERBNER, Natalie: "The practice of music therapy with psychotic children", in: Journal of Music Therapy, III, (1966), S. 25 - 31
- WILLAND, H.: "Kritische Erziehungswissenschaft - eine Herausforderung an eine pädagogisch verstandene Sonderpädagogik" (Stellungnahme zu dem Artikel von Barbara Rohr: "Kritische Erziehungswissenschaft - eine Herausforderung an die Didaktik der Lernbehinderten", in: Zeitschrift für Heilpäd. 26 (1975) 12, S. 859 - 863
- WILLMS, H.: "Musiktherapie bei Psychosen", in: Praxis der Psychotherapie, XVI, (1971), S. 9 - 15
- WLASSOWA, T. A.: "Theoretische Grundlagen der frühzeitigen Korrektur und Kompensation eines Defekts", in: Die Sonderschule, Beiheft 2, 20 (1975), S. 3 - 6
- "Psychologische Probleme der differenzierten Bildung und Erziehung anomaler Kinder", in: Die Sonderschule, Beiheft 1, 21 (1976), S. 3 - 35
- WYGOTSKI, L. S.: "Denken und Sprechen", (Hrsg.: Helm, J.), Fischer-Verlag, Stuttgart, 1974
- "Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität", in: Die Sonderschule 20 (1975) 2, S. 65 - 72 (Orig. Moskau 1924)
- WYNNE, L. C.: "Über Qual und schöpferische Leidenschaft im Banne des „double-bind“ - eine Neuformulierung", in: Familiendynamik (1976) 1, S. 24 - 35
- ZIKOTO, G. W.: "Mittel und Wege zur geistigen Entwicklung imbezillier Kinder im jüngsten Alter", in: Die Sonderschule, Beiheft 2, 20 (1975), S. 30 - 36

Lebenslauf

Geb. am 29. Jan. 1941 in Karlsruhe. Eltern: Fleischermeister Georg Feuser und Mathilde Feuser, geb. Hagner. Verheiratet seit 1961; zwei Kinder, geb. am 29.7.1962 und am 6.12.1963

Schulbesuch: Herbst 1947 bis März 1961; Volksschule, Höhere Handelsschule, Wirtschaftsoberschule - dort Ablegung der Reifeprüfung im März 1961 in Karlsruhe.

Studium: SS 1961 bis SS 1963 Studium der Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe - Ablegung der ersten Staatsprüfung f.d. Lehramt an Volks- u. Realschulen.

WS 1965 bis SS 1967 intensive Beschäftigung mit Problemstellungen im Bereich der Erziehungswissenschaften, der Heil- u. Sonderpädagogik u. der Psychopathologie des Kindes- u. Jugendalters mit Besuch von Veranstaltungen der Universität Frankfurt/M. u. des Sigmund-Freud-Instituts.

WS 1967/68 bis SS 1969 Studium der Erziehungswissenschaften, der Psychologie und der Psychopathologie des Kindes- u. Jugendalters sowie der Heil- u. Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Geistigbehindertenpädagogik an der Philipps-Univ. Marburg/Lahn. Im Juli 1969 Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen "Mit Auszeichnung" bestanden.

SS 1970 bis SS 1975 Fortsetzung des Studiums an der Philipps-Universität Marburg/L. mit Genehmigung des Dienstherrn.

Tätigkeit: 1963 Berufung zum Hauptlehrer zur Anstellung und bis 1965 Tätigkeit an der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) in Rastatt. Zum 1. Aug. 1965 Versetzung in den Sonderschuldienst des Landes Hessen u. Berufung i.d. Beamtenverhältnis auf Widerruf u. Ernennung zum apl. Lehrer. Aug. 1965- Dez. 1966 Tätigkeit an der Albert-Griesinger-Schule, Schule f. Praktisch Bildbare (Sonderschule) u. vo, Dez. 1966 - Okt. 1967 Tätigkeit an der Joh.-Hinr.-Wichern-Schule, Schule f. Lernbehinderte, Sonderschule, in Frankfurt/Main. Im Okt. 1969 Berufung i.d. Beamtenverhältnis auf Lebenszeit u. Ernennung zum Sonderschullehrer. Seit 1969 Aufbau und Leitung der Gießener Schule für Praktisch Bildbare (Sonderschule) -heute: Martin-Buber-Schule. Im Nov. 1971 Ernennung zum Rektor dieser Schule

Seit 1971 Lehrbeauftragter an der Studiengangseinheit Heil- u. Sonderpädagogik im Fb. Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg mit dem Schwerpunkt Geistigbehindertenpädagogik. Im Dez. 1972 Berufung i.d. Wiss. Prüfungsamt f.d. Lehramt an Sonderschulen a.d. Univ. Marburg f.d. 1. Staatsprüfung u.d. Zusatzstudium d.d. Hess. Kultusminister

SS 1971 Lehrauftrag in Päd. Psychologie an d. Abt. f. Erziehungswissenschaften der Univ. Gießen; 1972 Leitung eines Schulseminars des Studienseminars 3, Gießen.

1974 bis 1977 Mitglied der länderübergreifenden Fachkommission zur Erarbeitung von Richtlinien f.d. Arbeit i.d. Schule f. Geistigbehinderte u. Vertreter des Landes Hessens. Seit 1974 Durchführung der Heil- u. sonderpäd. Zusatzausbildung der Erzieher u. Sozialpädagogen an Sonderschulen des Landes Hessens; seit 1976 Berufung zum fachpäd. Mitarbeiter im Rahmen dieser Ausbildung d.d. Hess. Kultusminister. Seit 1974 ständige Mitarbeit am Hess. Inst. f. Lehrerfortbildung u. Leitung von Lehrgängen mit Schwerpunkt Behindertenpädagogik.

Ferner: Verantwortl. Schriftleitung u. Herausgabe der Zeitschrift "Behindertenpädagogik"; Referent f. Schulen für Geistigbehinderte im Bundesausschuß des Verbandes Deutscher Sonderschulen und Vorstandsmitglied des Landesv. Hessen im Verb. Deutscher Sonderschulen.

